

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION ENTRE LA CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE ET LE
VOCABULAIRE CHEZ LES ÉLÈVES FRANCOPHONES DE QUATRIÈME
ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
RIHAB SAIDANE

NOVEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Avant de présenter cette étude, je voudrais remercier ici les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Mes profonds remerciements vont à l'égard de ma directrice de recherche Anila Fejzo. Je vous remercie d'avoir accepté de me diriger, de m'avoir soutenue tout au long de la maîtrise, je vous remercie pour votre disponibilité, vos commentaires qui m'ont poussée à aller vers le meilleur de moi-même. Merci pour vos encouragements dans les moments les plus difficiles et d'avoir toujours cru en mes compétences.

J'exprime aussi toute ma gratitude à mes deux lectrices : Line Laplante et Nathalie Chapleau. Merci pour vos commentaires qui ont suggéré des modifications pertinentes à ma recherche.

J'ai une dette particulière envers mon mari Anouar. Merci pour ton soutien inconditionnel lors des moments de doute. Tu as toujours cru en moi et cela m'a poussée à avancer malgré les difficultés. Merci à mes parents pour votre soutien inconditionnel. À Yassine et Sara, mes deux adorables enfants, en lisant un jour ce mémoire, j'espère que vous serez fiers de votre maman.

TABLE DES MATIÈRES

ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
RÉSUMÉ	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Origine de l'objectif de recherche	2
1.2 Problème de recherche.....	3
1.2.1 Le vocabulaire : une pierre angulaire dans la réussite en compréhension de la lecture.....	3
1.2.2 La relation entre le vocabulaire et la conscience morphologique	5
1.3 Question de recherche.....	6
1.4 Pertinence scientifique et sociale de la recherche.....	7
CHAPITRE II	9
CADRE THÉORIQUE	
2.1 Conscience morphologique	9
2.1.1 Origine et définitions.....	9
2.1.2 Le développement de la conscience morphologique.....	15
2.2 Le concept : vocabulaire.....	16

2.2.1 Origine et définitions.....	16
2.2.2 Les aspects de la connaissance du vocabulaire	17
2.2.3 Les dimensions de la connaissance du vocabulaire	19
2.2.4 L'acquisition du vocabulaire.....	20
2.2.5 Le vocabulaire académique	21
2.3 Relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire	22
2.4 Recherches sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire	23
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Méthode de recherche.....	33
3.2 Type d'échantillonnage et mode de recrutement des sujets	34
3.3 Devis de recherche.....	34
3.4 Description des participants.....	35
3.5 Instruments de collectes des données	36
3.5.1 Le test Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP)	36
3.5.2 Test de conscience morphologique	37
3.5.3 Test de connaissance des mots polymorphémiques	38
3.5.4 Test de conscience phonologique.....	39
3.5.5 Test d'intelligence non verbale	40
3.5.6 Test d'identification des mots et des pseudo-mots écrits	41
3.6 Déroulement de la passation des tests	42

3.7	Procédures d'analyse	42
3.8	Considérations éthiques	43
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	44
4.1	Analyses statistiques descriptives	44
4.2	Analyses statistiques inférentielles	47
4.2.1	Résultats des analyses de corrélation	47
4.2.2	Résultats des analyses de régression	49
4.3	Synthèse des résultats	52
CHAPITRE V		
	DISCUSSION	53
	CONCLUSION	58
ANNEXE A		
	TEST DE VOCABULAIRE (EVIP) DE DUNN ET DUNN ADAPTÉ PAR COLÉ ET AL. (2013)	60
ANNEXE B		
	TEST DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE : COMPLÉTITION DE PHRASES DE FEJZO	70
ANNEXE C		
	TEST DE VOCABULAIRE DE MOTS POLYMORPHÉMIQUES DE FEJZO ET DESROCHERS	76
ANNEXE D		
	TEST DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE DE FEJZO ET DESROCHERS DE FEJZO ET DESROCHERS	82

ANNEXE E

· EXTRAIT DU TEST D'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS ET DES PSEUDO-MOTS DE BÉLEC.....	84
--	----

ANNEXE F

EXTRAIT DU TEST D'INTELLIGENCE NON VERBALE DE RAVEN	85
---	----

APPENDICE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	86
----------------------------	----

APPENDICE B

· LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE.....	87
--	----

RÉFÉRENCES.....	90
-----------------	----

ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ÉVIP	Test Échelle de vocabulaire en images Peabody
BÉLÉC	Batterie d'Évaluation du Langage Écrit

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	L'interrelation entre les différents aspects de la conscience métalinguistique (Kuo et Anderson, 2006)	12
2.2	Les relations entre la connaissance morphologique et le vocabulaire (Wagner, 2007).....	28
3.1	Les trois premières séries d'images servant d'essai dans le test ÉVIP	37
3.2	Exemple d'un exercice tiré des matrices de Raven (2002)	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Moyennes, écarts-types et intervalles de confiance des scores de toutes les variables.....	45
4.2	Analyses statistique de normalité	46
4.3	Analyse de corrélation entre les variables des élèves francophones de quatrième année du primaire	48
4.4	Modèle hiérarchique de régression prédisant l'étendue du vocabulaire	50
4.5	Modèle hiérarchique de régression prédisant la connaissance des mots polymorphémiques.....	51

RÉSUMÉ

Les difficultés en compréhension de la lecture au primaire sont au cœur des préoccupations de nombreux chercheurs. Des études ont démontré que le vocabulaire est l'un des cinq principaux facteurs qui prédisent la réussite en lecture. Considérant le fait que le nombre de mots polymorphémiques s'accroît considérablement de la deuxième à la cinquième année du primaire, des recherches dans des langues comme l'anglais, le mandarin, le coréen ont mesuré la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire et ont trouvé un lien étroit entre ces deux variables. Dans un contexte francophone, aucune recherche n'a mesuré ce lien. Par conséquent, nous avons entrepris dans cette étude de mesurer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez 54 élèves francophones de quatrième année du primaire. Notre question de recherche s'articule comme suit : dans quelle mesure la conscience morphologique est-elle liée au développement du vocabulaire chez des élèves francophones de quatrième année du primaire ? Pour vérifier la relation entre ces variables, nous avons utilisé un test de conscience morphologique et deux tests de vocabulaire : l'un pour mesurer l'étendue du vocabulaire et l'autre ciblant les mots polymorphémiques pour en mesurer la profondeur. Nous avons aussi tenu compte des variables de contrôle comme la conscience phonologique, l'identification des mots écrits et l'intelligence non verbale. Les résultats des analyses statistiques soutiennent que la conscience morphologique explique 6,2 % de la variance des mots polymorphémiques. Ces résultats suggèrent que la conscience morphologique pourrait contribuer au développement du vocabulaire académique à travers les mots polymorphémiques.

Mots clés : conscience morphologique, vocabulaire, mots polymorphémiques, étendue du vocabulaire, profondeur du vocabulaire.

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'éducation, savoir lire est une compétence essentielle pour pouvoir décoder et comprendre des textes variés. Des études récentes ont démontré que les compétences lexicales sont au cœur des difficultés en lecture. Dans le contexte francophone, plusieurs recherches ont établi un lien étroit entre la conscience phonologique, l'identification des mots écrits, l'intelligence non verbale et le développement du vocabulaire, mais aucune recherche, à notre connaissance, n'a prouvé qu'il existe une relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Par contre, en anglais, espagnol, mandarin, coréen et cantonais, des chercheurs ont prouvé qu'il existe un lien étroit entre le développement de la conscience morphologique et celui du vocabulaire.

Dans ce contexte, la présente étude a pour objectif de mesurer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez des élèves francophones du primaire. Dans le but d'atteindre cet objectif, nous définirons nos deux principaux concepts et nous exposerons les principales recherches qui ont étudié la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire dans différentes langues. À partir de cette base théorique, nous optons pour une recherche corrélationnelle permettant de vérifier la relation qui existe entre ces deux variables. Les analyses statistiques, ainsi que les discussions sur les résultats obtenus nous permettent de répondre à notre question de recherche, mais aussi de tirer des conclusions sur l'importance de cette relation dans le domaine de la didactique du français et sur son impact sur le domaine de l'éducation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Origine de l'objectif de recherche

Les difficultés de compréhension en lecture des élèves du primaire sont au cœur des préoccupations de nombreux chercheurs (Snowling et Hulme, 2012 ; Parent et al., 2007). Ces préoccupations découlent du fait que la compréhension de la lecture est corrélée à la réussite scolaire (Snow, 1991). En effet, si 87 % des élèves ont terminé leurs études secondaires à l'âge de 19 ans, seulement 62 % des élèves ayant de faibles compétences en lecture les ont terminées (Statistique Canada, 2007). Ce lien implique aussi la réussite sociale. En effet, la lecture est un outil indispensable non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à la réussite sociale (Bianco, 2010).

Des enquêtes d'envergure internationale comme PIRLS et PISA qui ont mesuré le rendement des élèves en lecture ont démontré que les élèves canadiens ont un bon rendement en lecture. Cependant, les élèves québécois de quatrième année du primaire, population visée par notre recherche, ont un rendement moyen : ils se situent au cinquième rang parmi les huit provinces participantes (Labrecque et al., 2011). Cette même enquête a révélé que le niveau de rendement des élèves québécois se situe seuil de repère international intermédiaire, c'est-à-dire au troisième seuil repère international qui ne compte que quatre seuils (avancé, élevé, intermédiaire et bas). De plus, le rendement des élèves québécois au niveau de la compréhension en lecture n'a pas évolué durant une décennie (un score moyen de 537 en 2001 et de 538 en 2011), contrairement à celui des élèves de l'Ontario (un score moyen pour l'Ontario de 548 en 2001 et 552 en 2011) (Labrecque et al., 2011).

1.2 Problème de recherche

La compréhension en lecture est une tâche complexe qui exige le déploiement de plusieurs ressources : processus mnésiques (Van Den Broek et al., 1999), processus de construction (Graesser et al., 1996), habiletés langagières (connaissances sémantiques et syntaxiques), capacité de traitement de l'organisation textuelle) (Bianco, 2010), habiletés de contrôle (Cain et al., 2004) et habiletés d'inférence (Cain et Oakhill, 1999).

Plusieurs modèles de compréhension en lecture (Kintsch, 2004 ; Van Den Broek et al., 1999 ; Verhoeven et Perfetti, 2008) ont été développés pour tenter de mieux décrire ce phénomène. L'un des modèles sur lequel s'entendent les chercheurs est le modèle de construction-intégration de Kinsch (2004). Selon ce modèle, il y a trois niveaux de représentation de la compréhension : 1) la construction de la microstructure qui consiste à identifier les mots, à sélectionner le sens des mots et à combiner le sens des mots pour former des propositions cohérentes, 2) la construction de la base du texte qui est une représentation détaillée du contenu sémantique des propositions et 3) la construction du modèle de situation qui désigne l'intégration des informations du texte aux connaissances antérieures et à l'intention de lecture. Ce modèle reflète la complexité de la tâche de représentation du sens lors de la lecture qui s'appuie à la fois sur des processus ascendants (analyse du texte pour la construction du sens) et des processus descendants (connaissances antérieures du lecteur) (Bianco, 2010).

1.2.1 Le vocabulaire : une pierre angulaire dans la réussite en compréhension de la lecture

La compréhension de la lecture est reliée au déploiement de plusieurs connaissances, entre autres, celle du vocabulaire. En effet, plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que le vocabulaire est prédictif de la réussite de la compréhension de la lecture (Carlisle, 2007 ; Baumann, 2009 ; Baumann, 2005 ; Wagner et al., 2007).

Une enquête longitudinale (1998-2010) du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) conduite par l'institut de la statistique du Québec a démontré que le niveau du vocabulaire des élèves de quatrième année du primaire est associé à leur rendement en lecture (Pagani et al., 2011). Cette association s'explique par le fait qu'il suffit de ne pas connaître 2 % des mots d'un texte pour que la compréhension de celui-ci soit altérée (Giasson, 2011).

Dans une recension des écrits sur les facteurs prédictifs en compréhension de la lecture, Anderson et Freebody (1981) ont conclu que le vocabulaire en est un élément central. De même, l'étude de Nagy et ses collègues (2003) auprès de faibles lecteurs de deuxième année et de quatrième année du primaire a révélé une forte corrélation entre le vocabulaire et la compréhension de la lecture. Comme le soulignent Wager et ses collaborateurs (2007), la compréhension de la lecture dépend de la richesse du vocabulaire.

Des recherches anglophones sur le développement du vocabulaire suggèrent l'emploi de deux stratégies servant à aider les élèves à inférer le sens des mots inconnus rencontrés lors de la lecture : une première stratégie est de déduire le sens des mots à partir du contexte (Nagy et al., 1985), une deuxième stratégie est de procéder à une analyse morphologique du mot (Bowers et Kirby, 2010 ; Carlisle, 2003 et 2007 ; Deacon et Kirby, 2004 ; Tyler et Nagy, 1990). D'après Carlisle (2007), la connaissance des mots dérivés et l'analyse du contexte sont deux éléments incontournables dans le processus de construction du sens. Pour favoriser la compréhension de la lecture, il est donc essentiel d'accorder de l'importance à l'enseignement du vocabulaire, et la stratégie d'analyse des mots en est une composante incontournable (Carlisle, 2007).

1.2.2 La relation entre le vocabulaire et la conscience morphologique

Face à un mot inconnu, deux processus d'acquisition peuvent être déployés : une analyse externe du mot en ayant recours à une analyse du contexte, et une analyse interne du mot, c'est-à-dire une analyse des composantes morphémiques du mot. Il s'agit là de la première voie d'acquisition du vocabulaire qu'on appelle par incidence (Carlisle, 2007).

En moyenne, les élèves apprennent 3000 mots par an, mais seulement 10 % de ces mots sont appris grâce à un enseignement explicite (Baumann et Kameenui, 1991). Les autres mots sont acquis soit par analyse contextuelle, soit par analyse morphologique (Carlisle, 2007). Si l'analyse du contexte est présente dans les pratiques enseignantes, la stratégie de l'analyse morphologique des mots est très peu enseignée dans les écoles (Beck et al., 2013 ; Bowers et Kirby, 2010). De plus, l'analyse contextuelle ne contribue que partiellement à la croissance du vocabulaire (Nagy et Anderson, 1984). En effet, Anglin (1993) estime qu'entre la deuxième et la cinquième année du primaire, les élèves apprennent environ 1100 racines par an, mais environ 3500 mots dérivés par an. Selon des analyses statistiques réalisées par Nagy et Anderson (1984), l'analyse morphologique joue un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire, le sens de 60 % des mots dérivés inconnus rencontrés dans des textes peut être déduit à partir d'une analyse morphologique (Nagy et Anderson, 1989).

D'après Nagy et ses collaborateurs (1989), l'une des principales caractéristiques qui distinguent les bons lecteurs des mauvais lecteurs est leur capacité à reconnaître les mots avec rapidité et efficacité. Cette distinction est surtout visible avec les mots morphologiquement complexes. En effet, selon les auteurs, des lacunes dans les connaissances morphologiques peuvent être une source de difficulté en lecture. Selon McBride-Chang et ses collègues (2008), la compréhension du processus de création des

nouveaux mots dans une langue serait la clé pour, à la fois, comprendre et apprendre des mots nouveaux.

Dans un contexte anglophone, plusieurs recherches se sont intéressées à la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire des élèves. La conscience morphologique se définit comme la conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir (sur) et à manipuler les morphèmes (Carlisle, 1995). Ces études ont déduit que la conscience morphologique est corrélée au développement des élèves au niveau du vocabulaire (Anglin, 1993 ; McBride-Chang et al., 2005 ; Sparks et Deacon, 2015 ; Wagner et al. 2007). La recherche de Wagner et ses collègues (2007) a même rapporté une corrélation parfaite entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez des élèves de la quatrième année du primaire, le niveau scolaire dont fait l'objet notre recherche. D'autres études ont même révélé une forte corrélation entre la conscience morphologique et le vocabulaire dans d'autres langues comme le mandarin, le coréen et le cantonais (McBride-Chang et al., 2008). Par contre, dans un contexte francophone, il n'y a pas eu, à notre connaissance, de recherches sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire.

1.3 Question de recherche

Considérant l'absence de recherches sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire dans un contexte francophone, notre question de recherche se formule comme suit : dans quelle mesure la conscience morphologique est-elle liée au développement du vocabulaire des élèves francophones de quatrième année du primaire ?

1.4 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

La présente recherche aura pour objectif de combler le manque de connaissances scientifiques sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire en français. En effet, des études anglophones ont pu démontrer que le vocabulaire était fortement corrélé à la conscience morphologique pour des élèves de deuxième année, de troisième année (Sparks et Deacon, 2015) et de quatrième année du primaire (Wagner et al., 2007). Sparks et Deacon (2015) ont déduit que la contribution de la conscience morphologique au développement du vocabulaire pour les élèves de deuxième année est de 19,3 %, et pour celle de la troisième année, elle s'élève à 22,3 %. Ces analyses dévoilent que la conscience morphologique joue un rôle important dans le développement du vocabulaire. Dans d'autres langues comme le mandarin, le cantonais et le coréen, la contribution de la conscience morphologique au vocabulaire est moins importante, elle est de 2 %, 4 % et 5 %. En français, nous en savons peu sur la contribution de la conscience morphologique au développement du vocabulaire. Les résultats de cette étude sont d'autant plus intéressants que la proportion des mots polymorphémiques en français s'élève à 75 %, proportion qui est plus importante qu'en anglais (Casalis et al., 2015). Dans ce contexte, nos résultats apporteront un éclairage supplémentaire sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Ajoutons à cela le fait que, dans la présente recherche, le vocabulaire sera mesuré à travers ses deux dimensions : l'étendue et la profondeur. Pour mesurer la profondeur, nous nous servirons d'un test qui ciblera plus particulièrement la connaissance des mots polymorphémiques. À notre connaissance aucune recherche antérieure ne s'est intéressée à la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire à travers ce type de mesure.

Au plan social, les résultats de la présente recherche peuvent contribuer à l'identification d'une source de difficulté chez des élèves francophones à faible niveau

de vocabulaire et, par la suite, à la construction de pistes d'intervention pour les soutenir dans le développement du vocabulaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La question de recherche de la présente étude étant de vérifier la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire des élèves de quatrième année du primaire, dans ce cadre théorique nous présenterons, tout d'abord, les définitions des deux principaux concepts, à savoir la conscience morphologique et le vocabulaire. Ensuite, nous apporterons des arguments théoriques qui appuient la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Enfin, des études portant sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire seront décrites et discutées dans le but de dégager les choix méthodologiques.

2.1 Conscience morphologique

Dans la présente recherche, la « conscience morphologique » est un concept central. Dans ce qui suit, nous tenterons de définir la conscience morphologique à partir de son étymologie, des définitions données par différents auteurs en linguistique et en psycholinguistique. Nous aborderons, ensuite, les trois types de connaissances de la conscience morphologique proposés par Tyler et Nagy (1989). Exposer les différentes définitions de la conscience morphologique, ainsi que le développement de ce processus permet d'éclaircir le concept et de retenir les différents aspects qui serviront à répondre à notre question de recherche.

2.1.1 Origine et définitions

Le terme « conscience morphologique » renferme deux mots : le nom « conscience » et l'adjectif « morphologique ». Selon le Petit Robert (2014), le mot « conscience », dont l'origine est le mot en latin « conscientia », se définit comme : « [la] connaissance » (p.514). Le Dictionnaire Actuel en Éducation (2005) donne plus d'indices sur la

définition du mot : « intuition, sentiment intime de percevoir lucidement une réalité extérieure ou intérieure à soi. Fait immédiat ou sensation spontanée de prendre connaissance d'une situation » (p.281). Les deux définitions s'accordent, tout de même, sur le fait que conscience équivaut à connaissance.

Pour ce qui est de l'adjectif « morphologique », selon Le Petit Robert (2011), ce mot est dérivé du nom « morphologie » issu du mot grec « morphê » qui signifie forme. Il s'agit de « [l]'étude de la formation ou de la composition des mots complexes ». La conscience morphologique serait donc la connaissance des règles de la formation des mots.

Des linguistes comme Brousseau et Nikiema (2001) fournissent plus de détails sur le sens du terme morphologie. Il s'agit, en effet, du module en linguistique qui s'intéresse « à la structure des mots et à leur formation, ainsi qu'aux variations de forme que subissent les mots » (Brousseau et Nikiema, 2001, p.201). Ils ajoutent que « la morphologie s'intéresse aux plus petites unités de la langue qui ont à la fois une forme et un sens, les mots et les morphèmes » (p.202). En effet, la morphologie est le domaine qui « se préoccupe surtout de la forme des mots, dans leurs différents emplois et constructions, et de la part d'interprétation liée à cette forme même » (Huot, 2005, p.8).

Dans ce cadre, la conscience morphologique serait la connaissance de la structure des mots et de leur formation, ainsi que les variations de forme des mots et ce, au niveau de ses plus petites unités constitutives, soit les morphèmes. Un morphème est la plus petite unité linguistique porteuse de sens. Pour considérer une partie du mot comme morphème, elle doit répondre aux deux critères suivants : 1) porteuse d'un signifié clairement identifiable et 2) inanalysable en segments signifiants plus petits (Béguelin, 2000).

Le lexique est constitué de deux types de mots : des mots morphologiquement simples (ou monomorphémiques) et des mots morphologiquement complexes (ou polymorphémiques). Un mot morphologiquement simple est un mot constitué par un seul morphème (exemples : *statut*, *chocolat*, etc.), et un mot morphologiquement complexe est constitué par deux ou plusieurs morphèmes. Les formes complexes sont formées à partir de l'adjonction d'un préfixe et/ou d'un suffixe à un radical (Béguelin, 2000) : (*form+at*, *form+at+ion*, *form+at+eur*, *form+at+if*) (exemples tirés de Huot, 2005).

On distingue la morphologie dérivationnelle de la morphologie flexionnelle. La morphologie dérivationnelle s'occupe de la formation des mots nouveaux à partir de mots existants à travers le phénomène de préfixation et de suffixation (par exemple, l'adjonction du suffixe — *tion* au verbe *fabriquer* pour construire le nom *fabrication*) et de la relation de mots d'une même famille (par exemple, *monde* et *mondial*) (Brousseau et Nikiema, 2001). Quant à la morphologie flexionnelle, elle comprend la variation en genre et en nombre du nom, du déterminant et de l'adjectif, ainsi que la variation en temps, mode et aspect du verbe (exemples : *chat*, *chatte*, *chats*, *chattes* ; *le*, *la*, *les* ; *brun*, *brune*, *bruns*, *brunes* ; *chante*, *chantais*, *chanterais*) (Béguelin, 2000).

Quant au concept *conscience morphologique*, dans une perspective psycholinguistique, la définition la plus citée dans les écrits afférents est celle de Carlisle (1995) qui définit la conscience morphologique comme la conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir (sur) et à manipuler les morphèmes. Cette définition ressemble à celle d'autres chercheurs comme Nagy et ses collaborateurs (2014) qui définissent la conscience morphologique comme la capacité à analyser les mots en petites unités significatives, telles que les préfixes, les suffixes et les racines.

Un autre aspect de la conscience morphologique explicité par Kuo et Anderson (2006) est la connaissance des règles de formation des mots. Les auteurs proposent la figure suivante pour clarifier les composantes incluses dans la construction de la conscience morphologique.

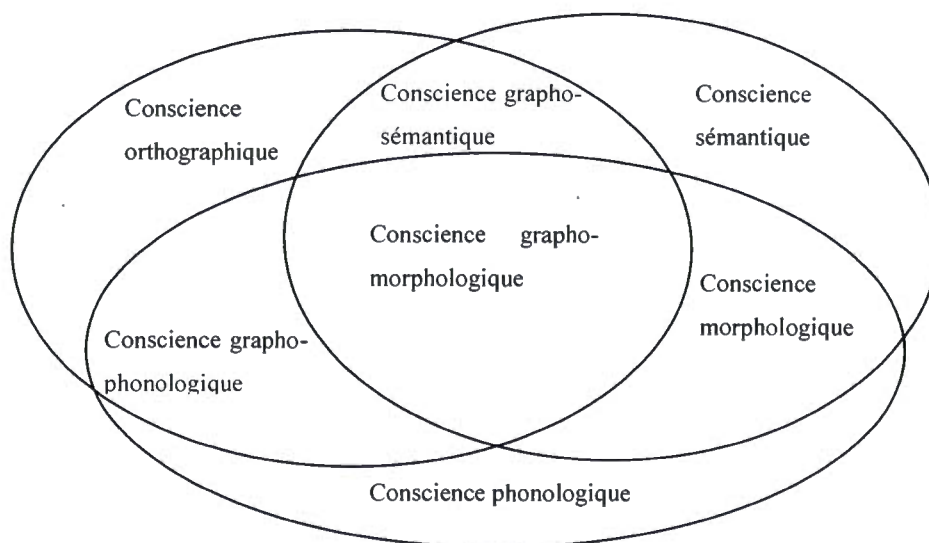


Figure 2.1 L'interrelation entre les différents aspects de la conscience métalinguistique (Kuo et Anderson, 2006)

Selon Kuo et Anderson (2006), la conscience morphologique est interreliée avec d'autres habiletés métalinguistiques telles que la conscience phonologique et la conscience sémantique. Or, la figure 2.1 permet de constater que, pour ces auteurs, la conscience orthographique ne fait pas partie de la capacité à analyser les morphèmes. Cette exclusion conduit à se poser la question suivante : la conscience morphologique peut-elle se développer sans avoir recours à la conscience orthographique ? En d'autres termes, peut-on réfléchir (sur) ou manipuler les morphèmes constituant un mot polymorphémique (Carlisle, 1995) sans avoir une représentation orthographique du celui-ci ? Il semble que, pour ces auteurs, le recours à une telle représentation renvoie

à une autre capacité métalinguistique qu'ils désignent par conscience grapho-morphologique.

Il est important de souligner une autre dimension de la conscience morphologique qui ressort des définitions de Nagy et ses collègues (2003) et de Kirk et Gillon (2009). Ces chercheurs considèrent que la conscience morphologique implique non seulement l'analyse des formes linguistiques, mais aussi le contrôle de ces formes, en effet « they involve some degree of conscious analysis and control of linguistic forms » (Kirk et Gillon, 2009, p.341). Ce contrôle fait référence au niveau explicite de la connaissance (Gombert, 1990). Également, pour Elbro et Arnbak (1996), la conscience morphologique recouvre toutes les connaissances et les habiletés morphologiques, c'est-à-dire à la fois les connaissances implicites et les connaissances explicites.

Le niveau implicite est caractérisé par des fonctions quasi-automatiques du langage. Nagy et ses collaborateurs (2003) spécifient qu'il est accessible dans la mémoire de travail de manière inconsciente, mais n'est pas nécessairement disponible dans la mémoire de travail de manière consciente. Selon Carlisle (2000), il s'agit du premier stade de développement des capacités métalinguistiques (unconscious awareness). Elle ajoute un deuxième niveau de développement de ces capacités qui se situe entre le niveau implicite et le niveau explicite (actual awareness) ; lors de ce stade, l'enfant procède à certaines réflexions sur les propriétés de la langue, mais encore de manière implicite.

Le troisième niveau est le niveau explicite, il a pour fonction « de réfléchir sur la structure morphologique des mots et de manipuler les unités morphologiques » (Rey et Sabatier, 2007). Dans ce cadre, l'élève doit être capable d'examiner les relations morphologiques qu'entretiennent certaines unités linguistiques. Par exemple, l'élève pourrait se poser des questions comme : est-ce que le mot *importer* est dérivé du mot

porter ? Est-ce que les mots *apporter*, *exporter*, *supporter* et *transporter* sont de la même famille ? Ce niveau est décrit par Carlisle (1995) comme le troisième stade de développement des capacités métalinguistiques (conscious awareness).

Cette présentation de différentes définitions permet de remarquer que plusieurs termes sont employés pour désigner un même phénomène : conscience morphologique (morphological awareness) (Bowers et Kirby, 2010 ; Carlisle, 1995 ; Nagy et al., 1989), analyse morphologique (morphological analysis) (Anglin, 1993), connaissance morphologique (morphological knowledge) (Wagner et al., 2007). De plus, Fejzo (2011) opte pour les termes « compétence morphologique ». Selon l'auteure, sous l'appellation « conscience », les auteurs désignent la conscience, les habiletés, les connaissances et les capacités. C'est ce qui l'a amenée à proposer un terme qui pourrait englober ces divers concepts. Inspirée de la définition du terme compétence de Legendre (2005), elle a proposé la définition suivante de la compétence morphologique :

Capacité à segmenter les mots en morphèmes, à identifier les morphèmes dans un mot, à faire une synthèse morphémique, à juger des relations de mots, à extraire les racines des mots polymorphémiques, à produire des formes dérivées (...) à comprendre la signification des affixes dans un mot comme dans un pseudo-mot (Fejzo, 2011, p.124-125).

La définition de Fejzo (2011) sera retenue dans la présente recherche, car elle recouvre tous les aspects de la conscience morphologique cités par les auteurs : habilité à réfléchir (sur) et manipuler la structure morphémique (Carlisle, 1995), analyser et segmenter les mots en préfixes, racines et suffixes (Nagy et al., 2014), le contrôle des formes morphémiques (Kirk et Gillon, 2009), avoir les connaissances sémantiques (Kuo et Anderson, 2006) et orthographiques des mots.

2.1.2 Le développement de la conscience morphologique

La présente recherche se focalise sur la morphologie dérivationnelle, en raison de sa contribution dans la construction de nouveaux mots, par conséquent dans le développement du vocabulaire. Cet intérêt s'explique aussi par le fait que l'acquisition des règles dérivationnelles est en perpétuel développement chez l'apprenant. En effet, les recherches menées par Derwing et Baker (1979, 1986), citées dans McBride-Chang et ses collaborateurs (2008), sur le développement de la conscience morphologique du préscolaire à l'âge adulte, ont démontré que les règles de la morphologie flexionnelle sont acquises très tôt par l'apprenant, tandis que les règles de la morphologie dérivationnelle sont en constant développement et ce, même à l'âge adulte.

À notre connaissance, la recherche de Tyler et Nagy (1989) est la seule qui s'est intéressée au développement de la conscience morphologique chez les élèves, et plus particulièrement en ce qui a trait à la morphologie dérivationnelle. Les auteurs distinguent les trois types de connaissances suivantes relatives à la morphologie dérivationnelle.

Les connaissances relationnelles : le fait de reconnaître la racine dans un mot polymorphémique et de comprendre que deux ou plusieurs mots peuvent partager un même morphème, comme *loger* et *déloger*, mais pas dans le cas de *mage* et *image*.

Les connaissances syntaxiques : le fait de connaître le rôle syntaxique des suffixes dérivationnels, par exemple le morphème — *age* dans *élevage* indique qu'il s'agit d'un nom et le morphème — *able* dans *aimable* indique qu'il s'agit d'un adjectif.

Les connaissances distributionnelles : le fait de savoir qu'il y a des contraintes concernant les règles de construction morphologique. Par exemple, le suffixe — *able* ne peut être associé qu'à un verbe comme *souhaitable* et non à des noms comme **tableable*.

Les résultats de cette recherche suggèrent que les trois types de connaissance impliquées dans la conscience morphologique sont acquis à différents moments. D'abord, se développent les connaissances relationnelles entre la racine et le dérivé, il s'agit du niveau élémentaire du développement de la conscience morphologique. Ensuite, les élèves prennent conscience du rôle syntaxique des suffixes dérivationnels. Enfin, les connaissances distributionnelles développées plus tard constituent le niveau le plus sophistiqué du développement de la conscience morphologique.

2.2 Le concept : vocabulaire

Le deuxième concept central de cette étude est le vocabulaire. Nous définirons dans ce qui suit le vocabulaire à partir de son étymologie et des définitions données en linguistique et en psycholinguistique. Ensuite, nous présenterons les différents aspects de la connaissance du vocabulaire. Enfin, nous aborderons le processus d'acquisition du vocabulaire et traiterons du vocabulaire académique dont il sera aussi question dans la présente recherche.

2.2.1 Origine et définitions

Le mot « vocabulaire » est dérivé du mot latin « vocabularium » qui signifie « ensemble de mots dont dispose une personne » (Robert P. et al., 2011). En linguistique, les mots « vocabulaire » et « lexique » sont employés comme des synonymes. Il faudrait, tout de même, dénoter qu'il s'agit de deux notions différentes. Le lexique est l'ensemble des mots faisant partie d'une langue donnée, tandis que le vocabulaire est une partie du lexique employé par un individu (Picoche, 2011). Anglin (1993) donne une définition plus précise du « vocabulaire », il s'agit d'un ensemble de mots qui servent à produire et comprendre des phrases. Le vocabulaire permet à la fois la production, mais aussi la compréhension de la langue. Il s'agit, selon Colé (2011), d'un élément inhérent à l'acquisition du langage.

En psycholinguistique, plusieurs termes sont utilisés pour désigner un même phénomène : « vocabulaire », « connaissance des sens du mot » (Stahl, 2005) et « connaissance du mot » (Coyne et al., 2004 ; Vadasy et Nelson, 2012). Selon Stahl (2005), le mot « vocabulaire » porte à confusion. Il le définit comme “the knowledge of the word not only implies a definition, but also implies how that word fits into the world.” (p.95).

Durant longtemps, le mot « vocabulaire » a été réduit à une simple mémorisation de courtes définitions et la compréhension des phrases découlerait de l’accumulation de toutes les définitions des mots qu’ils contiennent (Nagy et Scott, 2000). Des recherches postérieures ont démontré qu’il s’agit d’une dimension complexe (Paribakht et Wesche, 1997 ; Snow, 1991 ; Tyler et Nagy, 1989). Une revue de littérature réalisée par Nagy et Scott (2000) révèle cinq aspects de la connaissance du vocabulaire.

2.2.2 Les aspects de la connaissance du vocabulaire

Aspect progressif

L’apprentissage des mots se fait de manière progressive : 1) n’avoir jamais entendu le mot avant 2) avoir entendu le mot, mais ne pas connaître sa définition 3) connaître le sens du mot à partir du contexte 4) connaître le sens du mot 5) pouvoir utiliser le mot dans une phrase.

Aspect multidimensionnel

L’apprentissage du mot n’est pas unidimensionnel, comme pourrait le suggérer l’apprentissage progressif, mais multidimensionnel. En effet, le vocabulaire requiert le déploiement de plusieurs connaissances. Les auteurs présentent neuf aspects de la connaissance du mot : connaître la forme phonologique du mot, connaître la forme orthographique du mot, connaître la catégorie grammaticale du mot, la collocation, la

fréquence du mot, le registre stylistique, la signification conceptuelle et son association avec d'autres mots. D'autres aspects peuvent aussi être ajoutés comme les relations entre les mots : les relations morphologiques (suffixation, préfixation) et les relations sémantiques (antonymes, synonymes).

Aspect polysémique

Les mots ont souvent plus d'une seule signification. Par exemple : le mot *problème* peut signifier « question à résoudre qui prête à discussion » (*problèmes moraux*) ou encore « difficulté qu'il faut résoudre pour apporter un certain résultat » (*régler un problème*) (Robert P. et al., 2011). L'aspect polysémique démontre la complexité de l'apprentissage des mots. Il faudrait, tout de même, dénoter qu'en lecture la signification de plusieurs mots peut être souvent inférée à partir du contexte.

Aspect interrelationnel

La connaissance du mot est dépendante de la connaissance d'autres mots. En effet, la connaissance du mot est représentée à travers une configuration de la relation du réseau sémantique des mots (Wagner et Phythian-Sence, 2007). Pour mieux comprendre cet aspect, prenons l'exemple du mot *feu*. Dans la phrase, *il a mis le feu dans la maison*, *feu* est utilisé dans le sens d'*action de brûler*, alors que dans la phrase, *le chanteur a mis le feu dans la salle*, *feu* est utilisé dans le sens de *mettre de l'ambiance*. Le sens du mot est souvent affecté par les mots qui l'entourent et pour connaître le sens d'un mot dans une phrase, il est essentiel de connaître celui des mots qui constituent la phrase.

Aspect hétérogène

La connaissance du mot diffère selon le type de mot, par exemple, connaître le sens des prépositions comme *sans*, *pendant*, *devant* diffère grandement de la connaissance

des mots spécifiques à une discipline comme les mathématiques (*algèbre, angle, arithmétique*, etc.).

2.2.3 Les dimensions de la connaissance du vocabulaire

Pour mesurer le vocabulaire, plusieurs recherches ont ciblé des aspects divers, mais complémentaires à la connaissance du vocabulaire comme l'a démontré la revue de littérature de Nagy et Scott (2000). Il existe, tout de même, un consensus entre les chercheurs sur la connaissance du vocabulaire. En effet, les auteurs s'accordent à identifier deux dimensions de la connaissance du vocabulaire : l'étendue ou la taille du vocabulaire, et la profondeur ou la qualité de la connaissance du vocabulaire (Shen, 2009).

L'étendue du vocabulaire réfère au nombre de mots qui ont une certaine signification pour l'individu (Tannenbaum et al., 2006). Vadasy et Nelson (2012) précisent que cette dimension ne garantit pas une maîtrise complète de sa signification et de son utilisation. Quant à la profondeur du vocabulaire, elle réfère à la richesse de la connaissance du mot (Tannenbaum et al., 2006). Il s'agit d'un continuum allant d'une certaine familiarité avec un mot et l'usage approprié dans une diversité de contextes, la connaissance de ses multiples sens, la connaissance des multiples associations sémantiques et la connaissance de ses multiples formes morphologiques (Kieffer et Lesaux, 2010).

Pour répondre à notre question de recherche, nous nous intéresserons aux deux dimensions de la connaissance du vocabulaire : l'étendue et la profondeur. En effet, Qian (1999) révèle que l'étendue et la profondeur du vocabulaire sont deux dimensions interconnectées de la connaissance du vocabulaire et dont le développement est interdépendant dans une large mesure. Nous croyons que dans l'évaluation de la

relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire, l'étendue et la profondeur devraient recevoir une attention égale.

2.2.4 L'acquisition du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire revêt un intérêt particulier en raison de son influence sur le développement communicatif de l'homme en société, ainsi que sur son développement cognitif (Anglin, 1993). D'autant plus que des études antérieures ont démontré que le vocabulaire joue un rôle important dans la réussite scolaire en général, et dans la compréhension en lecture en particulier. Ainsi, des recherches révèlent que le vocabulaire est fortement corrélé à la réussite en compréhension de lecture (Anderson et Freebody, 1981 ; Baumann, 2005 ; Baumann, 2009 ; Pany et al., 1982). En contexte francophone, une étude longitudinale menée auprès de 2120 enfants québécois (1998-2010) (Pagani et al., 2011), dont l'objectif était de comprendre ce qui amène un enfant à l'échec ou à la réussite scolaire a, entre autres, mesuré le développement du vocabulaire des élèves à partir du test de l'Échelle de Vocabulaire en Images de Peabody (EVIP). Les résultats obtenus soutiennent que le développement du vocabulaire est un facteur prédictif de la réussite scolaire (Desrocières et al., 2006).

Plusieurs recherches récentes se sont intéressées à l'acquisition du vocabulaire (Graves, 2005 ; Kameenui et Baumann, 2012 ; Kamil et Hiebert, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). Ils ont constaté que les élèves qui entrent à l'école n'ont pas tous la même taille de vocabulaire. En effet, les élèves issus de milieux défavorisés ont entendu 30 millions de mots de moins que les élèves issus de milieux favorisés (Hart et Risley, 1995).

Nagy (2007) soutient que l'enseignement ne réduit pas nécessairement l'inégalité de la taille du vocabulaire entre les élèves. L'auteur explique que ces derniers n'ont pas les mêmes habiletés à inférer le sens d'un mot nouveau lu ou entendu. Plusieurs facteurs peuvent en être à l'origine. Nous en tiendrons compte lors de la sélection des mesures

des variables prédictives : le premier facteur est la conscience phonologique qui constitue le premier stade de l'apprentissage d'un mot, le deuxième facteur est le nombre de mots déjà connus par l'élève, le troisième facteur est l'expérience variée et approfondie de l'élève avec les mots, un quatrième facteur pourrait aussi être associé au fait que le vocabulaire utilisé dans un contexte éducatif est différent de celui utilisé dans des interactions personnelles basiques (Hiebert et Lubliner, 2008). Ce type de vocabulaire est désigné par les auteurs de « vocabulaire académique » (Baumann et Graves, 2010 ; Hiebert et Lubliner, 2008 ; Nagy et Townsend, 2012).

2.2.5 Le vocabulaire académique

Définir le vocabulaire académique est complexe (Kieffer et Box, 2013). Plusieurs termes sont parfois utilisés pour le désigner : langage académique, compétence académique, connaissance linguistique, etc. (Baumann et Graves, 2010). Nagy et Townsend (2012) suggèrent quelques caractéristiques du vocabulaire académique : 1) une large proportion des mots est issue du latin et du grec ; 2) il contient plus de mots longs que de mots courts. Ces mots sont morphologiquement complexes et, dans la plupart des cas, composés par des suffixes et des préfixes ; 3) la proportion des parties du discours, et plus particulièrement les noms, les adjectifs et les prépositions, est plus grande pour le vocabulaire académique que pour le vocabulaire oral ; 4) les mots sont généralement abstraits ; 5) les mots sont polysémiques.

Les chercheurs et théoriciens ont tendance à définir le vocabulaire académique de deux manières : le vocabulaire académique utilisé dans un domaine spécifique comme les sciences naturelles (« écosystème », « photosynthèse », « pistil ») et le vocabulaire académique employé dans un domaine général dont les termes apparaissent dans plusieurs domaines académiques (Baumann et Graves, 2010). Les mots utilisés dans le domaine académique général ont une définition abstraite et sont difficiles à maîtriser (Townsend, 2009). Ce type de vocabulaire est essentiellement caractérisé par une

richesse morphologique (*reconstruction, artificiel, irrégulier*, etc.) et une large proportion des mots est issue du latin et du grec (Coxhead, 2000). Selon Hiebert et Lubliner (2008), le vocabulaire académique constitue un obstacle pour les élèves. Considérant ces deux faits, nous nous intéresserons, dans cette recherche, au vocabulaire académique (voir section 3.5.3). La mesure de cet aspect nous permettra de répondre de manière spécifique à notre question de recherche. Nous vérifierons la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire non pas seulement à travers l'étendue du vocabulaire, mais aussi à travers la profondeur du vocabulaire et plus particulièrement à travers le vocabulaire académique.

2.3 Relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire

Plusieurs arguments théoriques plaident pour l'existence d'une relation étroite entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones du primaire. Nous révélerons dans ce qui suit les arguments qui nous ont poussée à investiguer cette relation.

Tout d'abord, le phénomène de composition est récurrent en français. En effet, l'étude lexicographique de Rey-Debove (1984), citée dans Colé (2011), révèle que parmi 34 920 mots répertoriés dans le Robert Méthodique, 80 % sont complexes. De plus, une recherche menée par Anglin (1993) sur le développement du vocabulaire suggère qu'entre la deuxième et la cinquième année du primaire, le nombre de mots dérivés constitué par un suffixe ou un préfixe croît considérablement. L'auteur explique que l'écart au niveau de la richesse du vocabulaire peut être expliqué par une déficience au niveau de l'analyse morphologique. Cette explication est partagée par de nombreux autres auteurs (Carlisle, 2007 ; Nagy, 2007 ; Wagner et al., 2007). Par ailleurs, il est d'autant plus important de vérifier la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones, car ces derniers sont confrontés à plus de mots dérivés que les élèves anglophones (Casalis et al., 2015).

Ensuite, les recherches qui se sont intéressées au développement du vocabulaire des élèves du primaire ont déduit que l'enseignement explicite du sens des mots favorise l'acquisition du vocabulaire, mais il n'est pas toujours efficace pour réduire l'écart entre les élèves qui ont un vocabulaire riche et les élèves qui ont un vocabulaire pauvre (Baker et Simmons, 1998 ; Carlisle, 2000). Deux études menées par Carlisle et ses collaborateurs (2000) sur l'apprentissage des nouveaux mots en classe de sciences auprès d'élèves de quatrième année du primaire et de deuxième année du secondaire ont révélé que face à un mot inconnu, les élèves ont recours à l'inférence pour déduire le sens du mot à partir de deux sources majeures : le contexte immédiat ou l'analyse morphologique. Le contexte fournit au lecteur des indices sémantiques et syntaxiques qui permettent d'inférer le sens d'un mot nouveau. Il s'agit du premier processus d'apprentissage des mots qu'on appelle par incidence (Carlisle, 2007). Le deuxième processus dépend des connaissances métalinguistiques de l'apprenant qui se définissent comme la capacité à réfléchir (sur) et à manipuler la structure des mots, soit la conscience morphologique (Carlisle, 1995). Carlisle soutient l'idée que la conscience morphologique participerait à l'apprentissage des nouveaux mots.

Les éléments théoriques mentionnés ci-haut convergent vers l'idée qu'il pourrait y avoir un lien étroit entre la conscience morphologique et le développement du vocabulaire, ils ont été soutenus par des recherches empiriques que nous étayerons dans la section suivante.

2.4 Recherches sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire

La relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire fait l'objet d'études dans différents contextes linguistiques. Nous présenterons, dans ce qui suit, une revue de littérature des principales recherches qui ont analysé cette relation.

L'étude d'Anglin (1993) porte sur la relation entre la croissance du vocabulaire et le développement des connaissances morphologiques d'élèves anglophones de première année, troisième année et cinquième année du primaire, âgés respectivement de 6, 8 et 10 ans. Au total 32 élèves de chaque niveau scolaire ont participé à l'étude. Ces élèves ont été testés par rapport à la reconnaissance d'un échantillon des mots sélectionnés par rapport à leur fréquence et selon leur morphologie (monomorphémiques et polymorphémiques). Les résultats ont démontré que la proportion de mots complexes qui a pu être définie et donc analysée par les élèves concerne surtout les élèves les plus âgés. Dans sa recherche, Anglin (1993) a visé les élèves de troisième et de cinquième année du primaire et a conclu que ce sont les élèves de cinquième année du primaire qui sont les plus sensibles à l'analyse morphologique pour déduire le sens des mots nouveaux rencontrés dans des textes. Il sera intéressant de vérifier, dans la présente recherche, si les élèves francophones de quatrième année du primaire sont capables de faire une telle analyse ou sont, comme les élèves de troisième année, encore insensibles à la composition morphologique des mots.

Mcbride-Chang et ses collègues (2008) ont réalisé une étude longitudinale sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire auprès de 660 élèves du préscolaire dont la langue maternelle est le mandarin, le cantonais et le coréen. Ils ont ciblé le phénomène de composition qui consiste à la formation des mots à partir de l'assemblage de deux ou plusieurs mots, ce processus de formation des mots étant le plus récurrent dans ces trois langues. L'objectif de cette recherche est de démontrer que la capacité des élèves à manipuler explicitement les morphèmes familiers serait prédictive de la profondeur du vocabulaire.

Des mesures en deux temps de conscience morphologique et de vocabulaire ainsi que des mesures de conscience phonologique et d'intelligence non verbale ont été prises. Les résultats montrent que la connaissance du vocabulaire est significativement

corrélée à la conscience morphologique au temps 1 et au temps 2 dans les trois langues (exemple : Pour le coréen au temps 1, $r = .42$ et au temps 2, $r = .38$).

Pour examiner la bidirectionnalité de la relation entre le vocabulaire et la conscience morphologique, les chercheurs ont eu recours à des analyses de régression aux deux temps. Les résultats révèlent que le vocabulaire au temps 1 prédit la conscience morphologique au temps 2 (2 % pour le mandarin, 4 % pour le cantonais et 5 % pour le coréen), et que la conscience morphologique au temps 1 prédit la connaissance du vocabulaire au temps 2 (9 % pour le mandarin et 4 % pour le coréen). Il s'agit, de ce fait, d'une relation bidirectionnelle. Les résultats de cette recherche ont révélé le rôle de la conscience morphologique dans l'acquisition du vocabulaire en mandarin, cantonais et coréen.

Les résultats de l'étude de McBride-Chang et ses collaborateurs (2008) confirment qu'il y a une étroite relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves mandarins, cantonais et coréen. La présente recherche a aussi pour objectif de mesurer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones. Par contre, les mesures en conscience morphologique comprendront les mots dérivés, la composition n'étant pas un phénomène récurrent en français (Casalis et al., 2015) comme c'est le cas dans ces trois langues. De plus, McBride-Chang et ses collègues (2008) ont mesuré le vocabulaire à travers sa profondeur. Cette étude a pour objectif de mesurer les deux dimensions de la connaissance du vocabulaire : la profondeur et l'étendue. Ce choix méthodologique permet de mieux investiguer cette relation. De plus, comme les auteurs de cette recherche nous isolerons les variables de contrôle comme la conscience phonologique et l'intelligence non verbale qui entrent en jeu dans cette relation. Précisons, tout de même, que la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire dans la recherche de McBride-Chang et ses collaborateurs (2008) a été mesurée dans le temps. Il s'agit, en effet, d'une étude

longitudinale de cette relation. Dans la présente recherche, nous ne mesurerons pas la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire à travers le temps, les variables seront mesurées lors d'un seul temps.

Wagner et ses collègues (2007) ont eux aussi mené une recherche sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire auprès de 99 élèves anglophones de quatrième année du primaire. L'objectif de cette étude était de créer un modèle de la relation entre ces deux variables comme le démontre la figure 2.2. Pour ce faire, les chercheurs ont mesuré l'étendue et la profondeur du vocabulaire des élèves à travers deux tests : Peabody Picture Vocabulary (Dunn et Dunn, 1997) et Stanford Binet Vocabulary. Dans le premier test, les élèves doivent choisir, parmi quatre images, l'image correcte au mot prononcé par l'expérimentateur. Ce test sert à connaître l'étendue du vocabulaire, en d'autres termes, le nombre de mots connus par l'élève. Dans le deuxième test, l'élève doit sélectionner, parmi quatre propositions, la définition correcte d'un mot. Ce dernier sert à connaître l'un des aspects de la profondeur du vocabulaire.

Pour évaluer la conscience morphologique, ils ont utilisé un total de 6 tests. Le premier est le test de structure morphologique (Carlisle, 2000) avec une tâche de décomposition (exemple pour le mot *driver* dans la phrase *Children are too young to _____*.) et une tâche de dérivation (exemple pour le mot *farm* dans la phrase *My uncle is a _____*.). Le deuxième test est un test de choix du suffixe dérivationnel ; il est composé de plusieurs tâches ayant pour objectif d'estimer la compréhension des élèves de l'information grammaticale signalée par le suffixe (exemple : *When he got a new puppy, he was no longer dogless*, mais pas *He was in the dogless*) et la compréhension de la composition grammaticale indépendamment du sens du mot (exemple : *jittling, jittles, jittled, jittle*, dans la phrase *Our teacher taught us how to long words*). Le troisième test est un *Bee Grass test* dans lequel l'élève doit choisir entre deux options

la meilleure réponse (exemple : *which is a better name for a bee that lives in the grass? A grass bee or a bee grass*). Le quatrième test est un *ComesFrom Test* dans lequel l'élève doit décider si le mot est dérivé ou non (exemple : *quick* et *quickly*). Le cinquième test est un test d'identification du morphème qui a pour but d'évaluer les habiletés des élèves à distinguer entre des homophones. Pour ce faire, deux images sont présentées à l'élève, par exemple *the sun* et *my son*. L'enfant doit choisir l'image qui correspond au mot *son* dans *grandson*. Le dernier test est le test de construction morphologique qui requiert la création d'un nouveau sens en combinant des morphèmes (exemple : *Early in the morning, we can see the sun coming up. This is called a sunrise. At night, we might also see the moon coming up. What could we call this?*). Les résultats de cette étude ont démontré une corrélation parfaite de .91 entre la conscience morphologique et le vocabulaire comme le démontre la figure suivante.

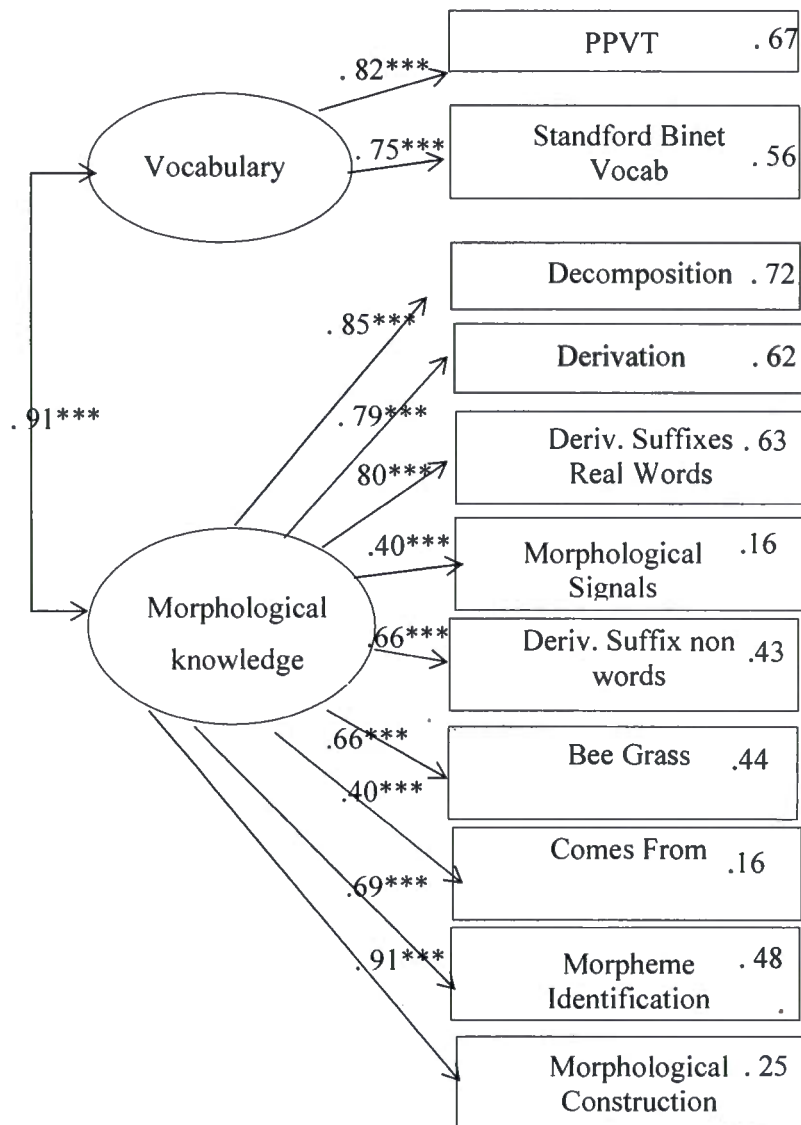


Figure 2.2 Les relations entre la connaissance morphologique et le vocabulaire (Wagner, 2007)

En résumé, pour examiner la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez des élèves anglophones de quatrième année du primaire, Wagner et ses collaborateurs (2007) ont utilisé deux tests pour mesurer l'étendue et la profondeur du vocabulaire et six tests pour mesurer la conscience morphologique. De même pour cette recherche, nous mesurerons la profondeur et l'étendue du vocabulaire. Nous utiliserons le même test pour l'étendue du vocabulaire, mais, pour la profondeur, nous nous servirons d'un test qui cible plus particulièrement la connaissance des mots polymorphémiques (voir section 3.5.3), contrairement au test *Stanford Binet* qui ne cible pas particulièrement ce type de mots. De plus, les mesures réalisées par Wagner et ses collègues (2007) ont ciblé à la fois la composition et la dérivation, mais seulement à travers les suffixes (exemples : le test de structure morphologique et le *Comes From Test*). Dans la présente recherche, l'intérêt sera porté à la fois aux suffixes et aux préfixes.

Le modèle développé par Wagner et ses collaborateurs (2007) (voir section 2.4) révèle que les différentes mesures de la conscience morphologique sont toutes corrélées au vocabulaire, mais à différents niveaux. Les tests mesurant la conscience morphologique les plus corrélés au vocabulaire sont : la décomposition (,85), la dérivation (,79) et la dérivation suffixale avec des pseudo-mots (,66). En tenant compte de cet aspect, la conscience morphologique sera mesurée à travers les trois tâches les plus corrélées au vocabulaire : la dérivation, la décomposition et la dérivation des pseudo-mots (voir section 3.4.2).

Dénotons, tout de même, que les auteurs de cette étude n'ont pas tenu compte des variables qui peuvent entrer en jeu dans la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Les résultats obtenus, comme étant une corrélation parfaite, pourraient donc être remis en question. À l'instar de McBride-Chang et ses collègues (2008), la présente recherche tiendra compte des variables qui pourraient modifier les

résultats des analyses comme la conscience phonologique, l'intelligence non verbale et l'identification des mots et des pseudo-mots.

Sparks et Deacon (2015) ont aussi mené une étude longitudinale explorant la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Les participants étaient 100 élèves scolarisés en anglais dans une école rurale canadienne. Ils ont été suivis de la deuxième à la troisième année du primaire. L'objectif de cette recherche est de clarifier la nature de la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves anglophones en examinant la bidirectionnalité de la relation entre les deux variables. À cet effet, deux tâches ont été administrées aux élèves : une tâche pour mesurer le vocabulaire réceptif des élèves (*Peabody Picture Vocabulary Test- Third Edition*) et une tâche de conscience morphologique qui vise à la fois les mots dérivés et fléchis.

Dans le but de vérifier la contribution unique de la conscience morphologique au vocabulaire, d'autres variables ont été mesurées : la conscience phonologique, la lecture de mots et de pseudo-mots et l'intelligence non verbale. Des analyses de corrélation de Pearson ont démontré que la conscience morphologique est corrélée au vocabulaire chez les élèves de deuxième et de troisième année du primaire. Des analyses de régression permettant de contrôler les variables comme la conscience phonologique, l'identification des mots et des pseudo-mots et l'intelligence non verbale ont démontré qu'au niveau de la deuxième année du primaire, la contribution unique de la conscience morphologique au vocabulaire est de 19,3 %. Au niveau de la troisième année du primaire, cette contribution est moindre ; elle s'élève à 2,4 %.

Pour vérifier la bidirectionnalité de la relation, les auteurs ont ajouté d'autres analyses de régression. Les résultats de cette analyse ont révélé que la conscience morphologique des élèves en deuxième année du primaire prédit 22,3 % du vocabulaire des élèves en troisième année du primaire, mais le vocabulaire des élèves de deuxième

année du primaire ne prédit pas la variance de la conscience morphologique en troisième année du primaire. Les analyses réalisées par Sparks et Deacon (2015) ont démontré, comme les études précédentes, qu'il y a une relation forte entre la conscience morphologique et le vocabulaire (Mcbride-Chang et al., 2005, Mcbride-Chang et al. 2008 ; Nagy et al., 1989, Wagner et al. 2007). Néanmoins, la contribution unique de la conscience morphologique des élèves de deuxième année du primaire au vocabulaire des élèves de troisième année du primaire s'élève à 14,9 %, tandis que la contribution de la conscience morphologique des élèves de troisième année au vocabulaire est de seulement 2,4 %. Selon les auteurs, la conscience morphologique jouerait un rôle moins important à travers le temps. Ces résultats vont à l'encontre des résultats obtenus dans la recherche d'Anglin (1993) qui a révélé que l'analyse morphologique se développe avec l'âge. Il serait intéressant de mesurer la relation à travers l'échantillon sélectionné pour cette recherche et de vérifier le taux de contribution de la conscience morphologique au vocabulaire. En effet, des recherches récentes (Deacon et al., 2014 ; Fejzo et al., 2014) ont démontré que les élèves de quatrième année du primaire sont significativement plus performants dans les tâches morphologiques que les élèves de niveaux inférieurs.

À l'encontre des résultats obtenus par Mcbride-Chang et collaborateurs (2008), Sparks et Deacon (2015) n'ont pas révélé une bidirectionnalité de la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Selon les auteurs, cette divergence au niveau des résultats peut s'expliquer par une différence au niveau de la mesure du vocabulaire. En effet, Mcbride-Chang et ses collègues (2008) ont mesuré la profondeur du vocabulaire, tandis que Sparks et Deacon (2015) ont seulement mesuré l'étendue du vocabulaire. Nous nous joignons à Sparks et Deacon (2015) pour souligner que le manque de la mesure de la profondeur du vocabulaire affecte la compréhension de la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Par conséquent dans la

présente recherche, nous mesurerons les deux dimensions du vocabulaire : l'étendue et la profondeur.

La revue de littérature scientifique sur les recherches antérieures qui se sont intéressées à la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire permet de relever plusieurs points qui doivent être pris en considération dans cette recherche. Tout d'abord, il faut tenir compte des variables qui entrent en jeu dans cette relation : l'intelligence non verbale, la conscience phonologique et l'identification des mots et des pseudo-mots écrits (Mcbride-Chang et al., 2008 ; Sparks et Deacon, 2015). Ensuite, il serait judicieux de mesurer la conscience morphologique à travers les trois aspects qui sont les plus corrélés à la conscience morphologique (Wagner et al., 2007) : extraire la racine du mot dérivé, produire le mot dérivé et produire des pseudo-mots dérivés (voir section 2.5.2). Enfin, il s'avère important de mesurer le vocabulaire en ciblant non seulement son étendue (Sparks et Deacon, 2015), mais aussi sa profondeur (Mcbride-Chang et al. 2008). Nous irons même plus loin dans cette recherche, la tâche mesurant la profondeur du vocabulaire cible plus particulièrement les mots polymorphémiques qui ne sont pas récurrents dans les tests utilisés jusqu'à maintenant dans les recherches comme le *Stanford Binet* (Wagner et al., 2007). Ce choix nous permettra de vérifier sous un nouvel angle la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre traite des choix méthodologiques pour lesquels nous avons opté afin de répondre à la question de recherche qui est dans quelle mesure la conscience morphologique est-elle liée au développement du vocabulaire des élèves francophones de quatrième année du primaire. Pour ce faire, nous présenterons dans ce qui suit, la méthode de recherche, le type d'échantillonnage, le mode de recrutement des participants, la description des participants, la description des instruments utilisés pour la collecte des données, le déroulement de la passation des tests, les procédures d'analyse des données et les considérations éthiques.

3.1 Méthode de recherche

Pour répondre à la question de recherche, l'étude se veut quantitative corrélationnelle. Selon Karsenti et Savoie-Zjac (2011), l'étude corrélationnelle consiste à vérifier la relation entre deux ou plusieurs variables et a pour objectif de démontrer comment deux ou plusieurs variables sont liées et à quel point elles le sont. Le but de ce type de recherche n'est pas de vérifier une relation de causalité entre les variables, mais de vérifier dans quelle proportion un changement qui survient dans une variable est suivi par un changement similaire de la deuxième variable (Fortin et al., 1988). En d'autres termes, l'étude corrélationnelle « quantifie, par des tests statistiques de corrélation, l'étendue ou la force de la relation entre les variables » (Fortin et al., 1988). L'étude quantitative corrélationnelle permet de répondre à la question de recherche en mesurant

la force de relation entre les deux principales variables de la présente étude : la conscience morphologique et le vocabulaire.

3.2 Type d'échantillonnage et mode de recrutement des sujets

La sélection des participants à cette recherche a été réalisée à partir d'un échantillonnage non probabiliste. L'échantillonnage non probabiliste est « un processus par lequel tous les éléments de la population n'ont pas une chance égale d'être choisis pour former l'échantillon » (Fortin et al., 1988, p.211). Plus spécifiquement, un échantillonnage intentionnel ou orienté vers un objectif fait l'objet de cette recherche. Les caractéristiques désirées ont été ciblées selon la problématique de la présente étude (Gaudreau, 2011). Pour ce faire, 54 élèves francophones ont été sélectionnés parmi un échantillon de 141 élèves appartenant à 8 différentes classes de quatrième année du primaire. La question de recherche ne ciblant que les élèves francophones, les élèves ayant une langue première autre que le français ont été écartés.

L'échantillon initial constitué de 141 élèves provient d'une étude menée par Anila Fejzo, professeure à l'Université du Québec à Montréal (département de didactique des langues) dont l'objectif est de mesurer les effets durables d'une intervention en conscience morphologique sur la production des mots écrits chez les élèves francophones de quatrième année du primaire.

3.3 Devis de recherche

La sélection des sujets ne se fait pas de manière aléatoire, puisque l'échantillon retenu est de convenance. Optant pour un devis corrélationnel, nous avons sélectionné les variables qui sont en rapport avec l'objectif de recherche parmi les mesures qui ont été prises lors des prétests dans le cadre de la recherche principale réalisée par la professeure Fejzo.

3.4 Description des participants

Les participants sont 54 élèves francophones, scolarisés en 4^e année du primaire. Il s'agit d'élèves appartenant à 8 classes réparties dans trois écoles montréalaises. Ces élèves ont le français pour langue première et sont scolarisés dans des écoles francophones. Ils appartiennent à un même milieu socio-économique situé au rang 6, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé (Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur, 2013-2014). Cette appartenance à un même milieu socio-économique a pour objectif de mieux contrôler les biais linguistiques susceptibles d'influencer les résultats. En effet, l'étude de Hart et Risley (1995) a démontré une corrélation entre les compétences linguistiques et le milieu socio-économique.

Le choix d'un échantillon homogène a des répercussions sur le nombre de participants dans le contexte montréalais. En effet, parmi les 141 élèves, nous n'avons pu retenir que 54 élèves répondant aux critères de sélection. Toutefois, cette sélection permet de contrôler certains biais linguistiques qui peuvent altérer les résultats.

Le choix du niveau scolaire se justifie par le fait que le nombre de mots polymorphémiques croît considérablement entre la première année et la cinquième année du primaire (Anglin, 1993). De plus, des recherches ont démontré que c'est au niveau de la quatrième année du primaire que ces habiletés se développent de manière substantielle (Sénéchal, 2000 ; Fejzo, 2011). Ajoutons à cela l'étude de Wagner et ses collègues (2007) qui a révélé une corrélation parfaite entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez des élèves anglophones de ce niveau scolaire.

3.5 Instruments de collectes des données

Les instruments de mesure sont les trois tests suivants : un test pour mesurer l'étendue du vocabulaire, l'ÉVIP (Dunn et Dunn, 1993), adapté par Colé et al., 2013 (voir Annexe A), un test expérimental de conscience morphologique (Fejzo, 2011) (voir Annexe B), et un test de connaissance de mots polymorphémiques servant à mesurer la profondeur du vocabulaire (Fejzo et al., 2015) (voir Annexe C). La variable dépendante est la conscience morphologique et les variables indépendantes sont l'étendue du vocabulaire et la connaissance des mots polymorphémiques.

À ces trois mesures, trois autres mesures ont été utilisées pour isoler les variables qui ont été clairement identifiées par la littérature comme liées à l'acquisition du vocabulaire (Mcbride-Chang et al., 2008), : la conscience phonologique (Fejzo et Desrochers, 2015) (voir Annexe D), l'intelligence non verbale (Raven, 2002) (voir Annexe F) et l'identification des mots et des pseudo-mots écrits (voir Annexe D) (Mousty et al., 1997).

3.5.1 Le test Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP)

L'ÉVIP est une adaptation de la version anglaise *Picture Vocabulary test-revised*. Il s'agit du test le plus utilisé en recherche pour vérifier l'étendue du vocabulaire acquis par les participants (Wagner, 2007). Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé une version adaptée par Colé et al. (2013). Le test contient en tout 40 items (voir Annexe A). Le déroulement se fait comme suit : l'expérimentateur explique aux élèves qu'il va prononcer un mot et leur montrer quatre images. Ils doivent mettre une croix sur l'image qui correspond au mot prononcé. Trois items (A : *narine*, B : *groupe*, C : *remplir*) seront réalisés en plénière pour s'assurer que les élèves comprennent la consigne.

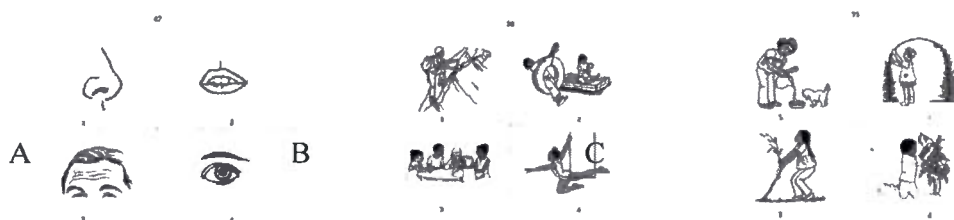


Figure 3.1 Les trois premières séries d'images servant d'essai dans le test ÉVIP

L'expérimentateur doit s'assurer que les élèves ont correctement répondu aux premiers items, si ce n'est pas le cas, il doit réexpliquer la consigne. Pour les 40 autres items, les élèves doivent compléter individuellement le test en mettant une croix sur l'image qui correspond au mot entendu. Lors de la correction, 1 point est accordé pour une bonne réponse et 0 point pour une mauvaise réponse, le total des points étant sur 40.

3.5.2 Test de conscience morphologique

Le deuxième test est un test de conscience morphologique. La conception du test (Fejzo 2011) est basée sur les recherches menées en conscience morphologique (Carlisle, 2007 ; Deacon et Kirby, 2004 ; Wagner et al., 2007) et s'intéresse uniquement à l'aspect dérivationnel. Ce test est inspiré de Casalis et Louis-Alexandre (2000) qui recouvre trois tâches différentes. Ces dernières sont les plus corrélées au vocabulaire (voir section 2.6).

Les deux premières tâches du test de conscience morphologique servent à évaluer la connaissance des élèves de la relation entre la base et la forme dérivée. La troisième mesure permet d'évaluer la compréhension des préfixes et des suffixes indépendamment du sens du mot (Wagner et al., 2007). Chaque tâche contient 10 phrases. Dans la première tâche, les élèves doivent produire les mots dérivés (exemple : *Tous les numéros de **téléphone** sont dans le bottin_____.*). Dans la deuxième tâche, les

élèves doivent extraire la base du mot dérivé (exemple : *les ouvriers ont commencé la destruction du bâtiment la semaine dernière. Aujourd'hui, il est complètement _____*). Dans la troisième tâche, les élèves doivent produire des pseudo-mots dérivés, il s'agit dans ce cas des suffixes et des préfixes les plus productifs en français (Huot, 2005) (exemple : *celui qui vend des voules est un _____*). Pour orienter les élèves, le mot de la même famille est mis en gras et trois exercices pratiques leur sont proposés. Les exercices pratiques portent sur les trois tâches que les élèves devront réaliser. Dans chaque exercice, le premier exemple est réalisé par l'expérimentateur et les trois autres sont réalisés par les élèves en plénière (voir Annexe B). L'expérimentateur doit s'assurer de la compréhension de la consigne lors de l'exercice pratique. De plus, pour contrôler les différences au niveau de la compréhension en lecture, l'élève doit attendre que l'expérimentateur lise chacune des phrases avant de rédiger sa réponse.

Lors de la correction, pour les deux premières tâches, 1 point est accordé lorsqu'il y a une bonne réponse et 0 point lorsqu'il y a une mauvaise réponse. En ce qui concerne la troisième tâche, plusieurs réponses ont été acceptées à condition que l'élève respecte la syntaxe du mot générée par le suffixe ou le préfixe. Le total des points est de 30.

3.5.3 Test de connaissance des mots polymorphémiques

Le troisième test a pour objectif de mesurer la connaissance des mots polymorphémiques des élèves et plus précisément la profondeur du vocabulaire (voir section 2.3). Il a été développé par Fejzo et Desrochers (2015) à l'instar du test utilisé par Nagy et Tyler (1990) auprès d'élèves anglophones de quatrième année du primaire, de sixième année du primaire et de première année du secondaire. Le test recouvre 33 items suffixés et préfixés, les élèves devront encercler parmi quatre alternatives, la définition correcte de l'item.

Parmi les quatre alternatives, il y a la bonne réponse, une erreur sémantique, une erreur syntaxique et une erreur sémantique et syntaxique. Exemple, pour le mot *immigrer*, la bonne réponse est la réponse d) *entrer dans un pays étranger*, l'erreur syntaxique est a) *personne qui rentre dans un pays étranger*, l'erreur sémantique est b) *sortir du pays* et l'erreur sémantique et syntaxique est c) *personne qui sort d'un pays*. Le choix du type d'erreur a été développé à partir du modèle développemental de Tyler et Nagy (1990) sur la conscience morphologique qui postule que cette dernière requiert trois types de connaissances : les connaissances relationnelles, les connaissances syntaxiques et les connaissances distributionnelles (voir section 2.1.2).

Pour nous assurer que les élèves ont bien compris la consigne, trois exercices pratiques sont réalisés. Le premier exemple est commenté par l'expérimentateur, les deux autres sont effectués en plénière. Comme c'est le cas pour le test de conscience morphologique, les élèves doivent attendre que l'expérimentateur lise le mot et les quatre propositions de réponses avant d'encrer la bonne réponse. Lors de la correction, 1 point est accordé lorsqu'il y a une bonne réponse et 0 point lorsqu'il y a une mauvaise réponse.

3.5.4 Test de conscience phonologique

Des recherches antérieures ont démontré un lien clair entre la conscience phonologique et la croissance du vocabulaire (Carlisle, 1995). De ce fait, il est important de mesurer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire, tout en contrôlant la conscience morphologique. Pour ce faire, nous avons mesuré la conscience phonologique à travers une segmentation phonémique de 16 items (exemples : c-r-o-ch-et, c-om-p-l-i-m-ent, t-r-ou-ill-a-r-d-e) (Fejzo et al., 2015) (voir Annexe D).

Le déroulement du test se fait de la manière suivante : l'expérimentateur explique la consigne selon laquelle l'élève doit prononcer de manière séparée tous les phonèmes

du mot. L'élève a droit à deux essais avant de commencer. Pour le premier essai, l'expérimentateur prononce le mot oralement, puis découpe le mot en phonèmes. Pour le deuxième essai, l'expérimentateur prononce un autre mot et demande à l'élève de suivre la même consigne. En cas d'erreur, l'expérimentateur réexplique la consigne. Pour les 16 autres mots, l'élève doit les réaliser sans aucune intervention. L'expérimentateur note les erreurs commises par l'élève. Lors de la correction, la note de 1 est accordée seulement lorsque l'élève ne commet aucune erreur. Précisons que l'élève doit donner la réponse de manière orale et n'a pas accès à l'orthographe du mot.

3.5.5 Test d'intelligence non verbale

Selon McBride-Chang et ses collaborateurs (2008), la mesure de l'intelligence non verbale est importante, pas seulement parce qu'il existe une relation entre l'intelligence non verbale et le vocabulaire, mais aussi pour pouvoir déduire qu'il existe une relation exclusive entre les deux variables indépendamment des aptitudes cognitives d'analyse de l'information.

Les matrices de Raven (2002) sont utilisées pour mesurer la capacité à déduire la relation entre les objets. Le test est composé de 5 matrices (de A à E) et 36 items avec un ordre croissant de difficulté (voir annexe F). Dans chacune des matrices, 12 exercices sont présentés sous forme d'images. L'élève doit sélectionner une image parmi les six proposées (1, 2, 3, 4, 5, 6) pour compléter un casse-tête comme le démontre l'exemple suivant.

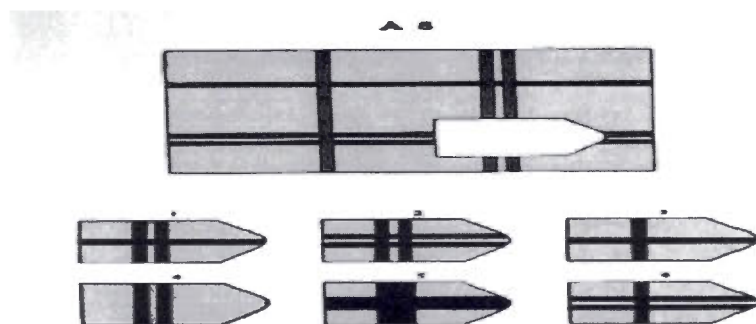


Figure 3.2 Exemple d'un exercice tiré des matrices de Raven (2002)

Avant le commencement du test, l'expérimentateur explique la consigne à travers un premier exemple. Puis, il demande aux élèves d'inscrire le numéro correspondant à leur réponse dans une feuille qui leur est fournie. Lors de la correction du test, 1 point est accordé pour chaque bonne réponse et 0 point pour une mauvaise réponse.

3.5.6 Test d'identification des mots et des pseudo-mots écrits

La troisième variable de contrôle est l'identification des mots et des pseudo-mots écrits qui est en étroite relation avec le vocabulaire (Sparks et Deacon, 2015). La Batterie d'Évaluation du Langage Écrit (BÉLEC) (Mousty et al., 1997) en lecture est utilisée pour mesurer cette capacité. Il s'agit d'un outil qui permet d'investiguer le processus de reconnaissance des mots écrits. La BÉLEC contient en tout 72 items, avec 24 mots courts (exemples : *image*, *métal*, *mieux*), 12 pseudo-mots courts (exemples : *mieur*, *piète*, *stire*), 24 mots longs (exemples : *gentillesse*, *convaincre*, *merveilleux*) et 12 pseudo-mots longs (exemples : *gambogieux*, *crevillons*, *lébertation*).

Lors du déroulement du test, l'expérimentateur demande à l'élève de lire la liste de mots le plus précisément possible. Des essais avec 6 mots courts, 6 pseudo-mots courts, 6 mots longs et 6 pseudo-mots longs ont été réalisés avant la passation du test. Lors de

la correction, 1 point est accordé pour une lecture correcte du mot et 0 point est accordé pour une erreur de lecture.

3.6 Dérroulement de la passation des tests

La passation des épreuves a commencé au mois d'octobre. Six assistantes de recherche sont responsables de la passation des tests pour la recherche principale. Nous avons administré les tests de connaissance des mots polymorphémiques, d'identification des mots et des pseudo-mots écrits, ainsi que le test de conscience phonologique. Les autres assistantes se sont occupées des autres tests. Précisons que plusieurs épreuves sont administrées aux élèves pour les fins de la recherche principale. Nous avons sélectionné l'échantillon, ainsi que les tests qui étaient en lien avec notre question de recherche.

Les épreuves de conscience morphologique, de connaissance des mots polymorphémiques et le test ÉVIP sont réalisés dans chacune des classes. Celles de la conscience phonologique, de l'intelligence non verbale, de l'identification des mots et des pseudo-mots écrits sont effectuées individuellement dans un local tranquille dans chaque école.

3.7 Procédures d'analyse

Nous procéderons à une analyse statistique de corrélation par l'intermédiaire du logiciel SPSS. Nous vérifierons la corrélation entre l'étendue du vocabulaire et la conscience morphologique, ainsi que la corrélation entre la profondeur du vocabulaire et la conscience morphologique en tenant compte des variables de contrôle.

Nous ajouterons des analyses de régression pour connaître la contribution unique de l'étendue du vocabulaire avec la conscience morphologique et la profondeur du vocabulaire avec la conscience morphologique. Cette analyse permet de répondre à notre question de recherche.

3.8 Considérations éthiques

Dans une recherche réalisée sur des sujets humains, il est important de respecter les principes éthiques décrétés par les organismes reconnus en recherche (Gaudreau, 2011). Un certificat d'éthique a été soumis et approuvé auprès du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains pour la recherche principale, incluant notre nom dans le protocole de recherche (voir Appendice A). Une lettre de consentement expliquant les modalités de la recherche est envoyée aux parents des participants (voir Appendice B) pour avoir leur consentement. De plus, toutes les dispositions sont prises pour assurer la confidentialité des données.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre seront présentés les résultats obtenus lors de la cueillette des données en se basant sur la question de recherche. Tout d'abord seront présentées les données descriptives de la recherche. Ensuite, les analyses de corrélation seront exposées pour vérifier la relation entre les différentes variables. Enfin, les analyses de régression serviront à vérifier la contribution de la conscience morphologique au vocabulaire. Lors de ces analyses, les variables conscience phonologique, intelligence non verbale et identification des mots et des pseudo-mots écrits seront contrôlées pour nous assurer que la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves de quatrième année du primaire n'est pas le résultat d'autres variables métalinguistiques.

4.1 Analyses statistiques descriptives

Nous présenterons dans cette section les résultats obtenus par les 54 participants aux différentes tâches : conscience morphologique, étendue du vocabulaire, connaissance des mots polymorphémiques, conscience phonologique, intelligence non verbale et identification des mots et des pseudo-mots écrits. Les analyses descriptives permettent de vérifier la normalité de la distribution des données. Le tableau 4.1 présente les moyennes, l'écart-type et l'intervalle de confiance pour chacune des variables mesurées dans cette recherche.

Tableau 4.1 Moyennes, écarts-types et intervalles de confiance des scores de toutes les variables

Mesures	Élèves francophones de quatrième année du primaire (n = 54)			
	M	ÉT	IC 95%	
			BI	BS
Âge	9,27	0,41	9,15	9,38
Conscience morphologique	17,43	3,69	16,42	18,44
Étendue du vocabulaire	26,31	4,67	25,94	27,59
Connaissance des mots polymorphémiques	18,81	4,71	17,53	20,10
Conscience phonologique	6,61	4,31	5,43	7,79
Intelligence non verbale	27,09	4,81	25,78	28,41
Identification des mots et des pseudo-mots écrits	5,26	0,45	5,13	5,38

Note. N = 54, M = moyenne ; ÉT = écart type ; IC = intervalle de confiance ; BI = borne inférieure ; BS : borne supérieure.

En conscience morphologique, les élèves ont obtenu une moyenne de 17,43. Rappelons que pour ce test, les participants devaient accomplir trois tâches différentes (produire des mots dérivés, extraire la base de mots dérivés et produire des pseudo-mots dérivés) contenant chacune 10 items à produire, pour un total de 30 items. Nous constatons que les élèves n'ont réussi qu'à 58 % les tâches de conscience morphologique. Pour ce qui est de l'étendue du vocabulaire, sur 40 mots, les élèves n'en connaissent que 26,31. La

tâche de connaissance des mots polymorphémiques n'a été réussie qu'à 18,81 sur 33. Les résultats par rapport aux variables de contrôle sont variés : en intelligence non verbale, les élèves ont réussi à 75 %, en identification des mots et des pseudo-mots écrits, la moyenne standard est de 88 %, et en conscience phonologique, la tâche n'a été réussie qu'à seulement 41 %.

Pour pouvoir procéder aux analyses de corrélation et de régression, nous avons vérifié la normalité des données obtenues lors de la collecte. Selon les coefficients de platitude et d'asymétrie, les variables conscience morphologique, étendue du vocabulaire, connaissance des mots polymorphémiques, conscience phonologique et intelligence non verbale ont une distribution normale. Le tableau 4.2. présente les résultats de normalité obtenus pour chacune des variables.

Tableau 4.2 Analyses statistiques de normalité

Mesures	Asymétrie	Kurtosis
Conscience morphologique	-0.14	-0.90
Étendue du vocabulaire	-0.33	-0.81
Connaissance des mots polymorphémiques	-0.59	-0.38
Conscience phonologique	0.32	0.63
Intelligence non verbale	-0.44	-0.66
Identification des mots et des pseudo-mots écrits	-1.95	6.06

Note. n = 54

Les résultats obtenus de la normalité nous permettent de poursuivre avec les tests de corrélation et de régression dans le but de répondre à la question de recherche comme le démontre la section suivante.

4.2 Analyses statistiques inférentielles

Nous présenterons dans ce qui suit les analyses de corrélation et de régression qui ont servi à répondre à notre question de recherche et, de ce fait, à mieux investiguer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire.

4.2.1 Résultats des analyses de corrélation

Le tableau 4.3 expose les résultats des analyses de corrélation entre les variables des 54 élèves constituant notre échantillon. Ce dernier démontre que la conscience morphologique est significativement corrélée à l'étendue du vocabulaire et à la connaissance des mots polymorphémiques. Selon ces résultats, la corrélation de la conscience morphologique avec l'étendue du vocabulaire ($r = .663$) est moins élevée que la corrélation de la conscience morphologique avec la connaissance des mots polymorphémiques ($r = .730$). En ce qui concerne les variables prédictives, la conscience phonologique et l'intelligence non verbale sont significativement corrélées aux deux mesures du vocabulaire. Quant à l'identification des mots et des pseudo-mots écrits, celle-ci n'est pas significativement corrélée aux deux mesures du vocabulaire.

Tableau 4.3 Analyse de corrélation entre les variables chez des élèves francophones de quatrième année du primaire

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Conscience morphologique	—					
2. Étendue du vocabulaire	.663**	—				
3. Connaissance des mots polymorphémiques	.730**	.760**	—			
4. Conscience phonologique	.482**	.419**	.556**	—		
5. Intelligence non verbale	.469**	.322*	.373**	.391**	—	
6. Identification des mots et des pseudo-mots écrits	.264	.043	.225	.410**	.309*	—

Note. **La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

*La corrélation est significative au niveau 0.5 (bilatéral)

4.2.2 Résultats des analyses de régression

Dans le but de mesurer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les 54 participants de notre recherche, nous avons procédé à des analyses de régression linéaire de type pas à pas. Lors de ces analyses, les variables de contrôle ont été introduites. En effet, comme le soulignent McBride-Chang et ses collaborateurs (2008), il est important de tenir compte des variables de contrôle pour que les résultats de cette relation ne soient pas l'effet d'autres variables métalinguistiques.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons privilégié deux types d'analyses : une première analyse pour connaître la contribution de la conscience morphologique à l'étendue du vocabulaire, et une deuxième analyse pour connaître la contribution de la conscience morphologique à la connaissance des mots polymorphémiques.

4.2.2.1 Résultats de la contribution de la conscience morphologique à l'étendue du vocabulaire

L'objectif de cette première analyse est de connaître la contribution de la conscience morphologique à l'étendue du vocabulaire. Pour ce faire, dans les analyses de régression pas à pas, nous avons introduit, en première étape, la conscience phonologique, l'intelligence non verbale, l'identification des mots et des pseudo-mots écrits et la connaissance des mots polymorphémiques, et, en deuxième étape, la conscience morphologique. Le tableau 4.4 présente les résultats de ces analyses.

**Tableau 4.4 Modèle hiérarchique de régression prédisant l'étendue du
vocabulaire**

Prédicteurs	Étendue du vocabulaire	
	ΔR^2	β
Étape 1	57.7**	
Conscience phonologique		-0.28
Intelligence non verbale		-0.06
Identification des mots et des pseudo-mots écrits		-. 161
Connaissance des mots polymorphémiques		. 595**
Étape 2		
Conscience morphologique	. 022	. 223
Total R²	. 600**	
n = 54		

Note. **La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

*La corrélation est significative au niveau 0.5 (bilatéral)

Les résultats de cette analyse démontrent que la conscience phonologique, l'intelligence non verbale, l'identification des mots et des pseudo-mots écrits et la connaissance des mots polymorphémiques contribuent à 57,7 % de la variance de l'étendue du vocabulaire. L'ajout de la conscience morphologique augmente le pourcentage à 60 %, mais ce dernier n'est pas significatif. De ce fait, la conscience morphologique ne contribue pas à l'étendue du vocabulaire.

4.2.2.2 Résultats de la contribution de la conscience morphologique à la connaissance des mots polymorphémiques

Cette analyse de régression a pour objectif de connaître la contribution de la conscience morphologique à la connaissance des mots polymorphémiques. De ce fait, nous avons intégré dans les analyses de régression, en première étape, la

conscience phonologique, l'intelligence non verbale, l'identification des mots et des pseudo-mots écrits et l'étendue du vocabulaire et, en seconde étape, la conscience morphologique. Le tableau 4.5 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 4.5 Modèle hiérarchique de régression prédisant la connaissance des mots polymorphémiques

Prédicteurs	Connaissance des mots polymorphémiques	
	ΔR^2	B
Étape 1	57.7**	
Conscience phonologique		.202*
Intelligence non verbale		-0.16
Identification des mots et des pseudo-mots écrits		0.40
Étendue du vocabulaire		.445*
Étape 2		
Conscience morphologique	.062*	
Total R²	.707**	
n = 54		

Note. **La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

*La corrélation est significative au niveau 0.5 (bilatéral)

Les résultats de cette analyse démontrent que 70,7 % de la variance de la connaissance des mots polymorphémiques est expliquée par les variables : conscience phonologique, identification des mots et des pseudo-mots écrits et l'intelligence non verbale, l'étendue du vocabulaire et la conscience morphologique. De plus, les analyses indiquent que la conscience morphologique a une contribution unique de 6,2 % à la connaissance des mots polymorphémiques ($\beta = .445$).

4.3 Synthèse des résultats

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à des analyses de corrélation et de régression que nous synthétisons dans les lignes suivantes.

Les résultats des analyses de corrélation nous permettent de conclure que la conscience morphologique est fortement liée au vocabulaire. En effet, la conscience morphologique est corrélée à l'étendue du vocabulaire à .663 et à la connaissance des mots polymorphémiques à .730. Dans le but d'isoler la contribution de la conscience morphologique au vocabulaire, nous avons procédé à des analyses de régression pas à pas. Les résultats obtenus soutiennent que la conscience morphologique contribue seulement à la connaissance des mots polymorphémiques, elle explique la variance de la connaissance des mots polymorphémiques à 6,2 %.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent chapitre tente d'interpréter les résultats présentés dans le chapitre précédent. Dans les sections suivantes, nous discuterons des résultats obtenus à la lumière de notre question de recherche. Ensuite, nous expliciterons les implications des résultats de notre recherche dans le milieu de l'éducation, puis, nous exposerons les limites de cette étude, ainsi que les pistes de recherches futures. Enfin, nous traiterons d'autres aspects pertinents révélés par les résultats de cette étude.

5.1 Discussion au regard de la question de recherche

Notre question de recherche était : dans quelle mesure la conscience morphologique est-elle liée au développement du vocabulaire des élèves francophones de quatrième année du primaire ? Pour ce faire, nous avons mesuré la conscience morphologique à travers trois tâches différentes (produire le mot dérivé, extraire la base des mots dérivés et produire des pseudo-mots dérivés). Le vocabulaire a été mesuré selon ses deux dimensions : l'étendue et la profondeur. Cette dernière a été mesurée par un test de connaissance des mots polymorphémiques. À notre connaissance, aucune recherche n'a mesuré le vocabulaire à travers ses deux dimensions. Dans les recherches antérieures sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire, le vocabulaire n'a été mesuré qu'à travers soit de la profondeur (Mcbride-Chang et al., 2008), soit de l'étendue (Sparks et Deacon, 2015). Ajoutons à cela que, dans notre recherche, la profondeur du vocabulaire a été mesurée à travers un test ciblant plus particulièrement les mots polymorphémiques, tandis que dans la recherche de Mcbride-Chang et ses collègues (2008), la profondeur a été mesurée à travers trois tests qui ne ciblent pas particulièrement les mots complexes, comme c'est le cas, par exemple, de la version chinoise du *Stanford Binet Intelligence Scale*.

Toutefois, les résultats des analyses corrélationnelles ne permettent pas de conclure, hors de tout doute, que la relation qui existe entre la conscience morphologique et le vocabulaire n'est pas le résultat d'autres compétences métalinguistiques. À l'instar des études de McBride-Chang et ses collègues (2008) et Sparks et Deacon (2015), nous avons donc tenu à isoler cette relation en contrôlant les habiletés susceptibles d'intervenir dans le lien entre la conscience morphologique et le vocabulaire. Ainsi, nous avons mesuré l'intelligence non verbale, la conscience phonologique et l'identification des mots et des pseudo-mots écrits. Tout d'abord, nous avons intégré ces variables dans les analyses de corrélation : les résultats ont mis en évidence la corrélation entre les mesures du vocabulaire et la conscience phonologique, ainsi qu'entre le vocabulaire et l'intelligence non verbale. Ces résultats concordent avec les recherches antérieures qui ont démontré un lien clair entre ces variables et le développement du vocabulaire (Carlisle, 1995 ; Flower et Liberman, 1995). Par contre, nous n'avons pas trouvé de corrélation entre le vocabulaire et l'identification des mots et des pseudo-mots écrits. Nous supposons que ce dernier résultat est dû au fait que les élèves de notre échantillon ont obtenu un score élevé de 88 % en identification des mots et des pseudo-mots écrits et, de ce fait, il devient moins discriminant pour la corrélation. Il aurait aussi fallu mesurer le temps de lecture des mots qui pourrait, contrairement aux données obtenues, être corrélé au vocabulaire.

Les analyses corrélationnelles ont été suivies par des analyses de régression dans lesquelles nous avons tenu compte des variables mentionnées ci-haut. Ces dernières révèlent que la conscience morphologique, l'intelligence non verbale, la conscience phonologique, l'identification des mots et des pseudo-mots écrits et l'étendue du vocabulaire prédisent jusqu'à 71% de la profondeur du vocabulaire que nous avons mesurée par un test de connaissance des mots polymorphémiques. Or, la contribution unique de la conscience morphologique à la profondeur du vocabulaire est de 6,2%. Rappelons qu'aucune recherche ne s'est intéressée à la profondeur du vocabulaire à travers un test de connaissance des mots polymorphémiques.

Mcbride-Chang et ses collaborateurs (2008) ont mesuré la profondeur du vocabulaire à travers un test contenant à la fois des mots monomorphémiques et polymorphémiques. Cette étude permet donc de mettre en évidence une autre dimension de la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire.

À notre question de recherche qui s'intéresse à mesurer la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire chez les élèves francophones de quatrième année du primaire, les résultats soutiennent que la conscience morphologique est liée au vocabulaire, mais seulement à travers la connaissance des mots polymorphémiques, la mesure de cette contribution étant de 6,2 %. Les résultats démontrent que la conscience morphologique jouerait un rôle essentiel dans le développement du vocabulaire académique dépassant celui de la conscience phonologique, de l'intelligence non verbale et de l'identification des mots et des pseudo-mots écrits, comme l'ont révélé des recherches antérieures (Bowers et Kirby, 2010 ; Carlisle, 2000 ; Sparks et Deacon, 2015).

À partir des résultats des analyses de régression, nous devons nous demander pour quelles raisons la conscience morphologique ne prédit pas l'étendue du vocabulaire. Dans la recherche de Sparks et Deacon (2015), la conscience morphologique contribue à l'étendue du vocabulaire dans une proportion de 19,3% pour les élèves anglophones de deuxième année du primaire et de 2,4% des élèves anglophones de troisième année du primaire. Une première raison pourrait être le fait que dans la version anglaise du test ÉVIP utilisé par les auteurs, 35% des mots constituant le test sont polymorphémiques, tandis que dans notre version du test seulement 18% des mots le sont. Cette différence entre les mesures pourrait expliquer la divergence des résultats entre les deux recherches. Une deuxième raison pourrait être reliée au fait que le test utilisé pour mesurer l'étendue du vocabulaire ne nécessite pas une connaissance approfondie du mot, l'élève ayant le choix d'encercler la bonne réponse parmi quatre images. Ce que soutient ce résultat, c'est que la morphologie joue un rôle essentiel dans le développement, certes du vocabulaire, comme l'atteste Carlisle (2007), mais plus particulièrement dans le développement de la profondeur du vocabulaire. En effet, la recherche de Reichle et Perfetti (2003) sur la qualité de

la représentation lexicale atteste que la conscience morphologique permet une représentation lexicale de haute qualité des mots. Ainsi, Nagy et Scott (2000) révèlent que les connaissances morphologiques font partie prenante de l'aspect multidimensionnel des connaissances du vocabulaire. Ajoutons à cela le fait que le développement de la conscience morphologique requiert trois types de connaissances : connaissances relationnelles, connaissances syntaxiques et connaissances distributionnelles (Tyler et al., 1989). Ces connaissances réfèreraient plus à la richesse de la connaissance du mot (Tannenbaum et al., 2006) qu'au nombre de mots connus par l'élève.

5.2 Limites de l'étude et pistes de recherches futures

Cette étude comporte des limites. En premier lieu, dans la mesure de la conscience morphologique, nous nous sommes limitée à seulement trois tâches (dérivation, extraction de la base et dérivation d'un pseudo-mot), tandis que la conscience morphologique pourrait être mesurée avec plusieurs tâches comme l'identification des morphèmes ou encore une tâche de décision lexicale dans laquelle l'élève doit décider si le mot est dérivé ou non (Wagner et al., 2007). De même, à l'instar de Kieffer et Lescaux (2010), l'étendue et la profondeur du vocabulaire pourraient être mesurées à travers une batterie de tests ayant pour objectif de couvrir tous les aspects du vocabulaire (test d'association sémantique, test de connaissance des multiples sens d'un mot, etc.). De ce fait, il serait intéressant dans les futures recherches de multiplier les mesures du vocabulaire et de conscience morphologique pour couvrir le plus possible ces deux dimensions. En deuxième lieu, dans la présente recherche, nous n'avons pas comparé indifféremment les trois tâches de conscience morphologique avec les deux différentes dimensions du vocabulaire. Il serait intéressant dans les recherches futures de comparer chacune des tâches de conscience morphologique avec le vocabulaire. En effet, Wagner et ses collaborateurs (2007) ont démontré que la force de corrélation entre les différentes tâches de conscience morphologique et le vocabulaire se différenciaient d'une tâche à une autre. En troisième lieu, il serait intéressant dans les futures

recherches d'augmenter le nombre de participants pour confirmer les résultats de la présente étude.

5.3 Autres résultats pertinents de la recherche

Les résultats obtenus dans la présente recherche nous permettent de répondre à notre question de recherche, mais aussi révèlent d'autres aspects intéressants que nous expliciterons dans ces quelques lignes. Tout d'abord, les résultats des analyses descriptives indiquent que les élèves francophones de quatrième année du primaire ne connaissent qu'approximativement la moitié des mots polymorphémiques ciblés. Sachant que ces mots sont extraits des textes de leurs manuels scolaires, une moyenne de 57% indique que les élèves francophones de quatrième année du primaire présentent certaines difficultés à déduire le sens des mots dérivationnels. En effet, selon Hiebert et Lubliner (2008), le vocabulaire académique constitue un grand obstacle pour les élèves.

Ensuite, les résultats soutiennent que la tâche de conscience morphologique n'a été réussie qu'à 58% (3.69). Les élèves ont donc peu de connaissances sur les suffixes, les préfixes et les racines. En effet, contrairement à la conscience phonologique, la conscience morphologique n'est pas enseignée dans les classes (Bowers et Kirby, 2010). Dans la tâche mesurant l'étendue du vocabulaire, les élèves ont mieux réussi avec une moyenne de 65%. De ce fait, les élèves francophones de quatrième année du primaire ont mieux réussi la tâche mesurant l'étendue que celle de la profondeur du vocabulaire, ce qui nous permet de supposer que les élèves de ce niveau ont une connaissance assez restreinte du mot.

CONCLUSION

La plupart des recherches sur la relation entre la conscience morphologique et le vocabulaire sont des recherches qui ont été réalisées dans des langues comme l'anglais, le mandarin, le coréen et le cantonais. À notre connaissance, dans un contexte francophone, aucune recherche corrélacionnelle n'a investigué cette relation. Notre question de recherche s'articulait comme suit : dans quelle mesure la conscience morphologique est-elle liée au développement du vocabulaire des élèves francophones de quatrième année du primaire ? Pour répondre à notre question de recherche, nous avons sélectionné 54 élèves francophones de quatrième année du primaire parmi un échantillon de 141 élèves participant à une autre recherche.

Pour mesurer cette relation, les instruments de mesure étaient : un test de conscience morphologique et un test pour mesurer l'étendue du vocabulaire, un test pour mesurer la profondeur du vocabulaire à travers la connaissance des mots polymorphémiques. Pour isoler la contribution de la conscience morphologique au vocabulaire, nous avons mesuré des variables qui ont été clairement identifiées par la littérature comme prédictives (Mcbride-Chang et al., 2008 ; Sparks et Deacon, 2015). Ainsi, nous avons mesuré la conscience morphologique, l'identification des mots et des pseudo-mots écrits et l'intelligence non verbale. Les résultats des analyses statistiques ont révélé que la conscience morphologique, la conscience phonologique, l'intelligence non verbale et l'identification des mots et des pseudo-mots, et l'étendue du vocabulaire expliquent 71% de la variance de la connaissance des mots polymorphémiques. La conscience morphologique a une contribution unique de 6,2 % à la connaissance des mots polymorphémiques. Les résultats suggèrent que la conscience morphologique ne contribue pas au développement de l'étendue du vocabulaire. Par conséquent, la conscience morphologique est reliée à la connaissance des mots polymorphémiques et explique sa variance à 6,2 %. Elle contribuerait donc à la profondeur du vocabulaire. En effet, la conscience morphologique est un processus complexe qui requiert le déploiement de plusieurs

connaissances (relationnelles, syntaxiques et distributionnelles) et, de ce fait, contribuerait à une connaissance plus approfondie du vocabulaire. Les résultats obtenus dans cette recherche permettent de relever des implications importantes dans le domaine pédagogique, en effet, 6,2% des difficultés des élèves en compréhension de la lecture sont tributaires à une déficience au niveau de la conscience morphologique. De ce fait, il est important d'inclure l'enseignement systématique des morphèmes dans les écoles, sachant que le nombre de mots polymorphémiques croît considérablement entre la deuxième année et la cinquième année du primaire (Anglin, 1993).

ANNEXE A

TEST DE VOCABULAIRE (EVIP) DE DUNN ET DUNN ADAPTÉ PAR COLÉ ET AL. (2013)

LIVRET DE L'EXPÉRIMENTATEUR (2013)

Test de vocabulaire : EVIP (20 minutes)

Matériel :

- Ordinateur (avec ppt EVIP)
- Vidéoprojecteur
- Papier blanc pour projeter le diaporama

Consigne :

Je vais vous dire un mot et je vais vous montrer 4 images. Il vous faut mettre une croix sur la bonne image, celle qui correspond au mot que j'ai prononcé. Il faut être bien concentré et il faut bien réfléchir.

Vérifier si tous les enfants ont répondu correctement au premier item. Réexpliquer la consigne à ceux qui n'ont pas la bonne réponse. Réfléchissez avec eux. Mais normalement, ils comprennent très vite.

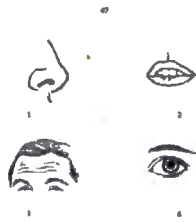
Je vous rappelle aussi que si vous vous trompez et que vous voulez vous corriger, entourez la réponse que vous voulez enlever mettez une croix dans la case qui correspond à la bonne réponse.

Liste des mots à lire page suivante

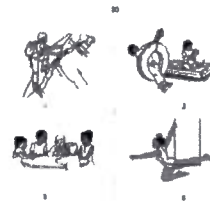
	n° d'item	Mot
Essai 1		Narine
Essai 2		Groupe
Essai 3		Remplir
	1	Peler
	2	Démolir
	3	Écorce
	4	Hameçon
	5	Cérémonie
	6	Pédale
	7	Cylindrique
	8	Seringue
	9	Classer
	10	Confidence
	11	Mendiant
	12	Lucarne
	13	Médaille
	14	Cascade
	15	Spectre
	16	Pyramide
	17	Ligoter
	18	Arrogant
	19	Bourrasque
	20	Boulon
	21	Félin
	22	Quatuor
	23	Agrume
	24	Exténuée
	25	Ornithorynque
	26	Spatule
	27	Filtrer
	28	Sphérique
	29	Reptile
	30	Affûter
	31	Obélisque
	32	Incandescent
	33	Délabré

	34	Assaillir
	35	Entravé
	36	Lustrer
	37	Constellation
	38	Péninsule
	39	Diverger
	40	Parallélogramme

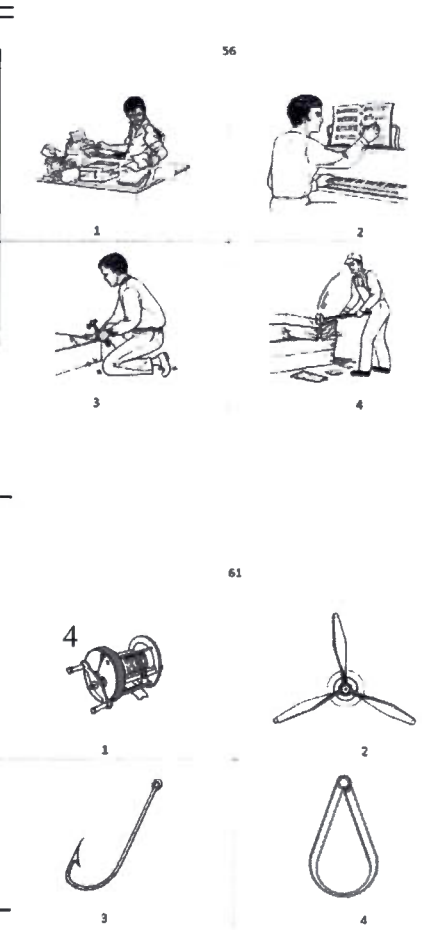
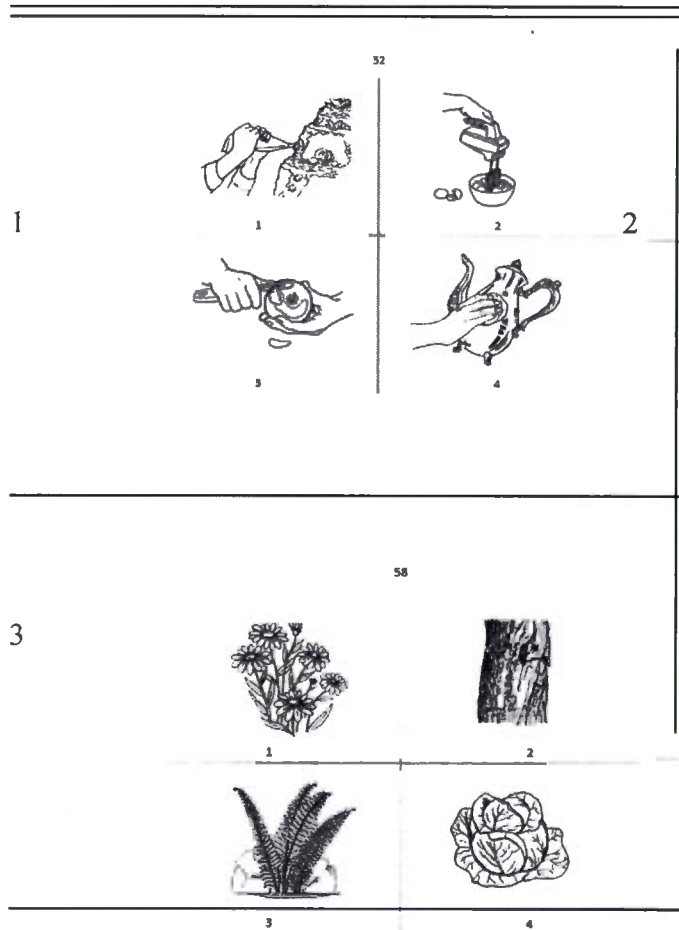
A

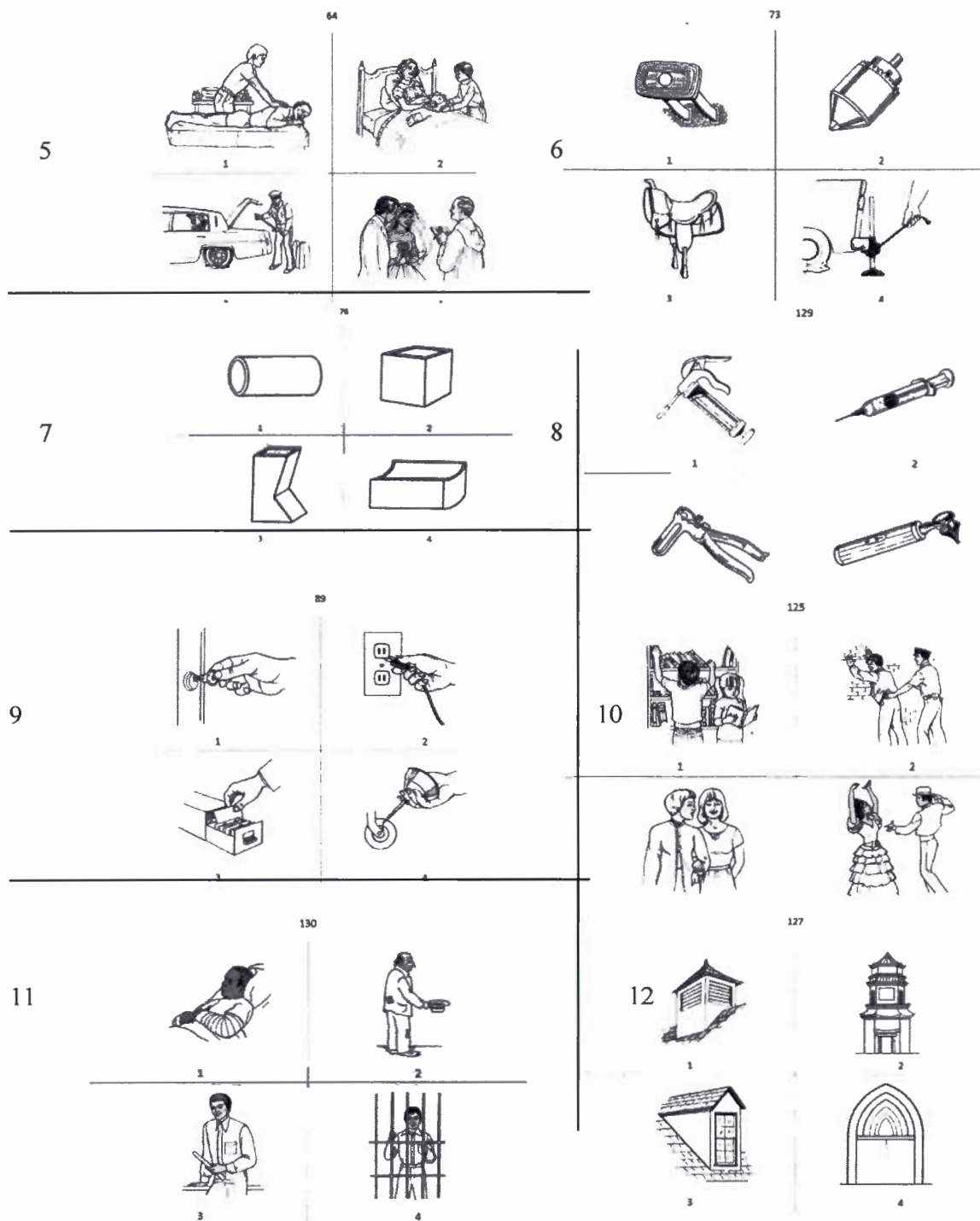


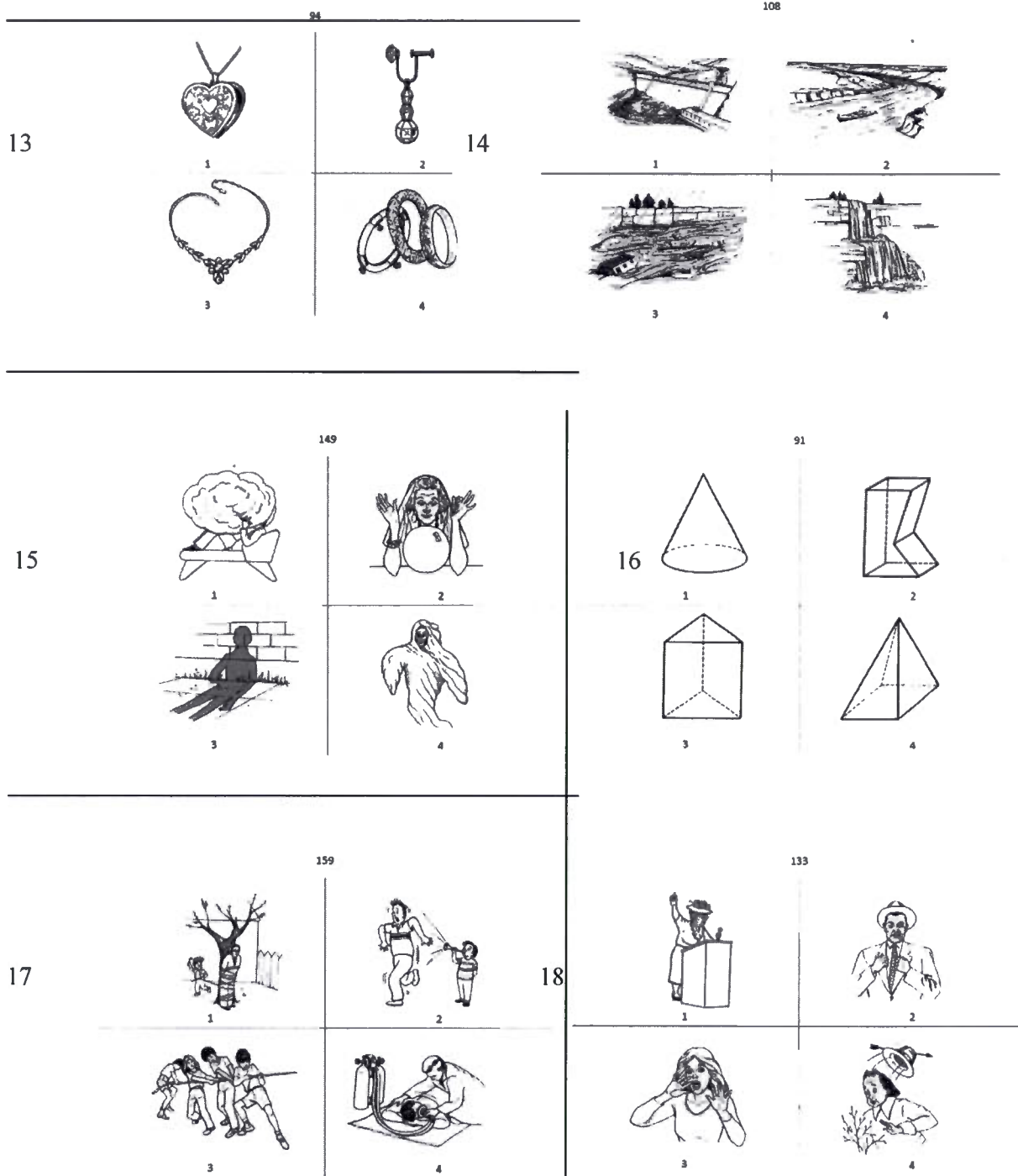
B



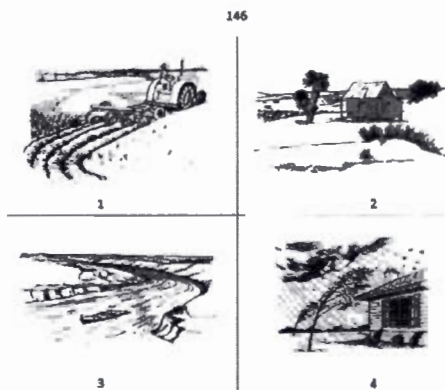
C



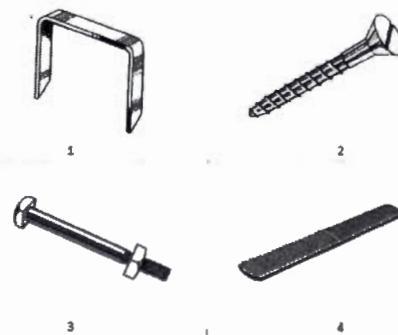




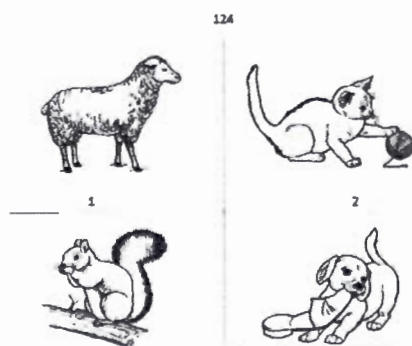
19



122



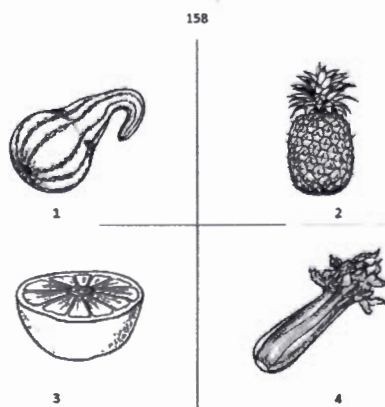
21



110



23



24



25



1

117



2

26



3



4

135



1



2



3



4

136



1



2

27



3



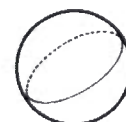
4

28

115



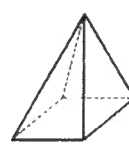
1



2



3



4

99

29



1



2

30



3

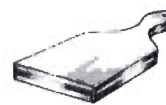


4

141



1



2

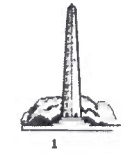


3

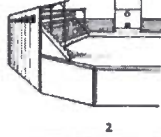


4

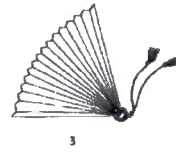
31



156



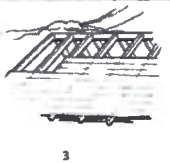
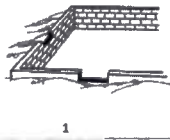
32



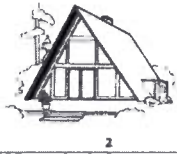
159



33



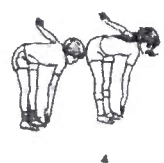
93



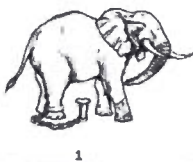
3



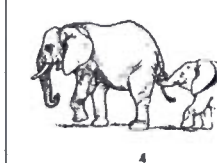
132



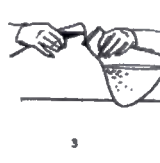
35



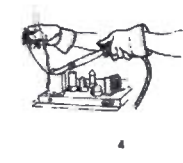
151



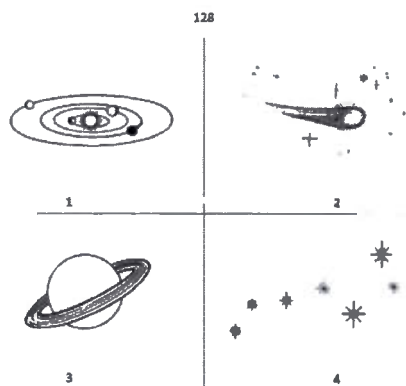
36



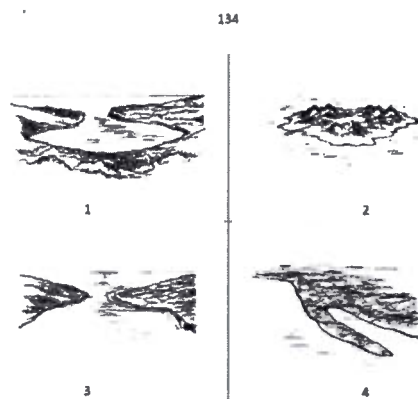
152



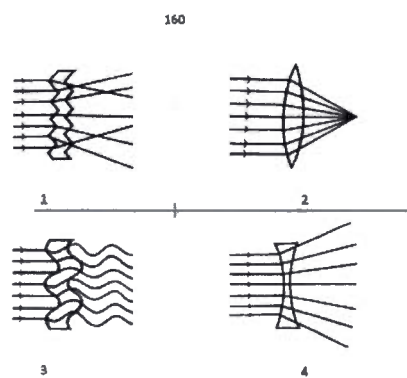
37



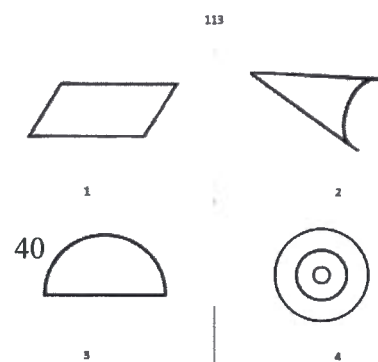
38



39



40



ANNEXE B

TEST DE CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE : COMPLÉTITION DE PHRASES DE FEJZO

Protocole

Distribuer les feuilles aux élèves, demander d'écrire le nom et la date et commencer l'explication quand tous les élèves auront posé le crayon sur la table.

Dire aux élèves : « Nous allons faire trois exercices ensemble. Dans chaque exercice, tu dois compléter la phrase avec un mot de la même famille que le mot écrit en gras. Pour t'aider, je vais lire la phrase et je te laisserai le temps de réfléchir et d'écrire le mot manquant. Mais avant, nous allons faire une pratique.

Pour le premier exercice, tu dois compléter des phrases de ce type : (Oralement en groupe, les exemples sont écrits sur une affiche) :

L'expérimentateur lit la phrase et donne la réponse.

Quand on **bricole**, on fait un _____.

1. Le mot que tu dois écrire est bricolage parce que **bricolage** est de la même famille que **bricoler**.

Pour les exemples de pratique, ce sont les élèves qui répondent. Donner une rétroaction.

1. Un enfant qui a du talent est _____ (talentueux).

2. Mon père travaille à la **ferme**. Il est un _____ (fermier),

3. Je construis des maisons avec des légos. Quand je serai grand j'aimerais travailler dans la _____ (construction).

Féliciter les élèves s'ils ont la bonne réponse et commencer le premier exercice si les élèves n'ont pas de question. L'expérimentateur lit les phrases et attend que tous les élèves terminent.

Après le premier exercice, expliquer le 2^e exercice de la même manière

Pour les exemples de pratique, ce sont les élèves qui répondent. Donner une rétroaction.

1. Un **poissonnier** vend du _____ (poisson).
2. Pendant la **lecture** je _____ (lis) les mots et je regarde les images.
3. Un **oisillon** est le petit d'un _____ (oiseau).

Féliciter les élèves s'ils ont la bonne réponse et commencer le deuxième exercice si les élèves n'ont pas de question. L'expérimentateur lit les phrases et attend que tous les élèves terminent.

Expliquer le 3^e exercice.

Dire aux élèves : Le troisième exercice est comme le premier mais avec des mots qui n'existent pas en français. Tu dois former des mots en les considérant comme si c'étaient des mots français.

Par exemple :

1. Un garçon qui a du soubage est un garçon soubageux.

Pour les exemples de pratique, ce sont les élèves qui répondent. Donner une rétroaction.

1. Celui qui rise est un _____ (riseur).
2. Le contraire de zazzer c'est _____ (dézazzer).
3. Pour rendre ce truc flouge, il faut le _____ (flouger, afflougir).

Féliciter les élèves s'ils ont la bonne réponse et commencer le troisième exercice si les élèves n'ont pas de question. L'expérimentateur lit les phrases et attend que tous les élèves terminent.

Nom _____**Date** _____**Exercice 1**

1. Le ruban qu'on met autour du **bras** s'appelle un _____.
2. J'adore le film qu'on **voit** avec les amis aujourd'hui. Demain, j'irai sûrement au cinéma pour le _____ avec ma famille.
3. Mon chat se met toujours près du foyer **chaud**, car il adore la _____.
4. C'est bizarre ! Le ballon que mon père a **gonflé** hier est complètement _____ aujourd'hui.
5. Un petit oiseau se **perche** sur mon lit. Je lui construirai un _____.
6. Celui qui dit **vrai**, dit la _____.
7. Celui qui manque de **respect** envers les autres est _____.
8. Mon frère s'est **brûlé** le pied hier soir, aujourd'hui il n'est pas allé à l'école à cause de la _____.
9. On ne peut pas **voir** un fantôme, car il est _____.
10. Tous les numéros de **téléphone** sont dans le bottin _____.

Exercice 2

1. Les ouvriers ont commencé la **destruction** de ce bâtiment la semaine dernière. Aujourd'hui, il est complètement _____.
2. Dans ce conte **féerique**, l'un des personnages était la _____ du boisé.

3. Mon enseignante me demande souvent de **raccourcir** mon travail, mais il est vraiment difficile de le rendre plus _____.
4. Pour faire le projet, nous devons **aplatir** la pâte à modeler. Nous l'avons pressée jusqu'à ce qu'elle devienne très _____.
5. L'écriture de mon frère est **illisible**, je ne peux pas _____ ses réponses.
6. Notre enseignante aime beaucoup le **changement**, elle _____ souvent la place des pupitres dans la classe.
7. Lors des **discussions** de la rentrée, on _____ sur les règles de la classe.
8. Ma sœur a eu une chance **incroyable** au jeu vidéo, je ne _____ pas encore qu'elle a gagné.
9. Mon grand-père **batelier** conduisait un _____ bleu sur la rivière de notre village.
10. Dans notre classe nous prenons les **décisions** ensemble, on ne _____ rien avant que tout le monde soit d'accord.

Exercice 3

1. Celui qui vend des **voules** est un _____.
2. Une petite **zure** est une _____.
3. Quand on **toulle**, on fait un _____.
4. Celui qui n'est pas **limove** est _____.
5. Pour rendre cet objet plus **prouche**, il faut l' _____.
6. Quand on **dale** encore une fois, on _____.
7. Cet objet ne peut pas être **blaqué**. Il est _____.
8. En **frootant**, il fait une _____.
9. Le magasin où on vend des **sambes** s'appelle une _____.

10. Quand on **babine** ensemble, on _____.

ANNEXE C

TEST DE VOCABULAIRE DE MOTS POLYMORPHÉMIQUES DE FEJZO ET DESROCHERS

Nom _____

Date _____

Encerle la lettre qui précède la phrase qui définit le mot en gras.

1. Dramatique

- a. rendre une situation grave
- b. se dit d'une émission où on met de la musique classique
- c. se dit d'une situation qui est grave
- d. créer une émission avec de la musique classique

2. Gouttelette

- a. petite quantité de liquide qui goute bon
- b. verser un liquide délicieux goutte par goutte
- c. petite goutte d'un liquide
- d. verser un liquide goutte par goutte

3. Impatiemment

- a. ne pas patienter
- b. sans patience
- c. avec empathie
- d. avoir de l'empathie pour quelqu'un

4. Craintif

- a. qui est inquiet
- b. qui devient plus courageux
- c. rendre plus courageux
- d. faire peur

5. Perchoir

- a. endroit où on capture les oiseaux

- b. bâton qui sert d'appui aux oiseaux
- c. action de se percher
- d. action de capturer les oiseaux

6. Massif

- a. ajouter des objets pour former une grande quantité
- b. qui est creux
- c. qui est en grande quantité
- d. enlever des objets pour diminuer la quantité

7. Désertique

- a. se dit d'un paysage qui ressemble à un désert
- b. se dit d'un gâteau qui est plat
- c. faire un gâteau plat
- d. faire en sorte que le paysage ressemble à un désert

8. Étourdissement

- a. avoir le vertige
- b. plaisir de faire un tour
- c. sentiment d'avoir le vertige
- d. faire un tour

9. Comptoir

- a. mettre les marchandises sur une table pour les vendre
- b. action de compter
- c. table longue sur laquelle on met des marchandises
- d. compter les marchandises qui seront vendues

10. Obscurcir

- a. endroit sans lumière
- b. construire une cachette
- c. cachette où il n'y a pas de lumière
- d. rendre un endroit plus sombre

11. Soigneusement

- a. ensemble d'objets placés les uns sur les autres
- b. manière de faire avec soin
- c. une pile de vêtements pliés avec soin

- d. façon de faire pour mettre les objets les uns sur les autres

12. Accoudoir

- a. reposer le cou sur un fauteuil
- b. mettre les coudes sur un fauteuil
- c. endroit où on repose les bras
- d. partie du fauteuil où on repose le cou

13. Péniblement

- a. avec moins de difficulté
- b. avoir de la peine à faire quelque chose
- c. avec peine, difficilement
- d. avoir de la peine

14. Bourdonnement

- a. bruit continu que font des insectes
- b. faire un bruit aigu
- c. faire un bruit continu
- d. bruit aigu des chaînes

15. Enfermer

- a. endroit qui se trouve dans une ferme
- b. mettre dans un endroit dont on ne peut pas sortir
- c. endroit sûr
- d. mettre dans une ferme

16. Lumineux

- a. qui absorbe la lumière
- b. qui absorbe une lumière intense
- c. qui reflète la lumière
- d. une lumière intense

17. Compétitif

- a. faire une compétition
- b. qui est contre la compétition
- c. qui aime la compétition
- d. faire en sorte qu'il n'y ait pas de compétition

18. Bruyamment

- a. avec bruit
- b. faire du bruit
- c. avec silence
- d. rendre moins bruyant

19. Enfuir

- a. fugue
- b. revenir en courant
- c. retour après une fugue
- d. s'en aller rapidement

20. Particule

- a. qualité de ce qui est petit
- b. très particulier
- c. très petite partie
- d. qualité de ce qui n'arrive pas souvent

21. Ralentir

- a. la qualité de quelqu'un qui est lent
- b. faire quelque chose moins rapidement
- c. action de râler
- d. qualité de celui qui râle

22. Prévoir

- a. qualité de celui qui peut penser à ce qui va arriver
- b. penser à ce qui est arrivé avant
- c. qualité de celui qui pense à ce qui est arrivé avant
- d. penser que quelque chose va arriver

23. Invariable

- a. qualité de ce qui ne change pas
- b. ne pas être stable
- c. ne pas changer
- d. qualité de celui qui n'est pas stable

24. Immigrer

- a. personne qui entre dans un pays étranger
- b. sortir d'un pays
- c. personne qui sort d'un pays
- d. entrer dans un pays étranger

25. Rassuré

- a. qui s'assoit de nouveau
- b. manière de se rassoier
- c. qui n'a plus d'inquiétudes
- d. manière de ne plus être inquiet

26. Prédiction

- a. dire ce qui va arriver
- b. capacité à capturer des proies
- c. annonce de ce qui sera produit
- d. capturer des proies

27. Inhospitalier

- a. qualité de celui qui est très chaleureux
- b. manière d'être chaleureux
- c. qualité de celui qui n'est pas amical
- d. manière de ne pas être amical

28. Dérailer

- a. rayer quelque chose d'une liste
- b. ne pas être sur les rails
- c. manière de quitter les rails
- d. manière de rayer quelque chose d'une liste

29. Rallonger

- a. qualité de quelque chose qui est lente
- b. étirer
- c. qualité de quelque chose qui est long
- d. rendre plus lent

30. Cohabiter

- a. habiter dans un bâtiment pour personnes âgées
- b. bâtiment pour personnes âgées
- c. vivre ensemble
- d. bâtiment où plusieurs personnes vivent ensemble

31. Ravitailler

- a. personne qui fournit des marchandises
- b. sauver la vie à quelqu'un
- c. fournir des vivres
- d. personne qui sauve la vie à quelqu'un

32. Assécher

- a. objet qui n'a pas d'eau
- b. objet qui est rendu très souple
- c. ne plus avoir d'eau
- d. rendre quelque chose plus souple

33. Importer

- a. personne qui a de l'importance
- b. faire entrer quelque chose dans un pays
- c. personne qui fait entrer quelque chose dans un pays
- d. avoir de l'importance

ANNEXE D

TEST DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE DE FEJZO ET DESROCHERS DE FEJZO ET DESROCHERS

Protocole de passation

Dire à l'élève :

*Aujourd'hui nous allons essayer de faire tous les sons qui sont dans le mot, comme
par exemple : marchand — m-a-r-ch-and*

Veux-tu essayer pour voir si tu as compris ce qui est demandé :

Platine p-l-a-t-i-ne

*Féliciter l'élève s'il a la bonne réponse et lui dire : es-tu prêt de commencer le
test ?*

Voici les mots du test

Mots	Réponse attendue	Bonne réponse	Réponse erronée
Crochet	c-r-o-ch-et		
Flamant	f-l-a-m-ant		
camionnette	c-a-m-i-o-n-e-tte		
Gaspard	g-a-s-p-a-rd		
Plaisant	p-l-ai-s-ant		
coefficient	c-o-e-f-i-c-i-ent		

coffrage	c-o-ff-r-a-ge		
Scalpel	s-c-a-l-p-e-l		
fourchette	f-ou-r-ch-e-tte		
compliment	c-om-p-l-i-m-ent		
coéquipier	c-o-é-qu-i-p-i-er		
Tribunal	t-r-i-b-u-n-a-l		
déchiffrement	d-é-ch-i-ff-r-e-m-ent		
garçonnière	g-a-r-ç-o-nn-i-è-re		
trouillarde	t-r-ou-ill-a-r-de		
craquement	c-r-aqu-e-m-ent		

Pour l'administrateur du test — encercler les sons qui posent problème.

ANNEXE E

EXTRAIT DU TEST D'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS ET DES PSEUDO-MOTS DE BÉLEC

Belec

Protocole Individuel

3

Série A

Série B

C F+ S

image		carré	
métal		voler	
futur		élève	
local		canal	
utile		école	
laver		étude	
<i>total r.c.:</i>		<i>total r.c.:</i>	
<i>durée:</i>		<i>durée:</i>	

CF+ C

mieux		froid	
brune		sœur	
crème		jouer	
grave		nuage	
croix		grain	
plage		sport	
<i>total r.c.:</i>		<i>total r.c.:</i>	
<i>durée:</i>		<i>durée:</i>	

C F- S

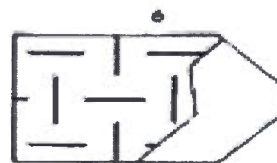
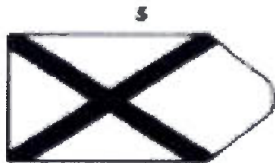
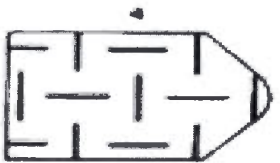
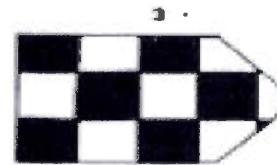
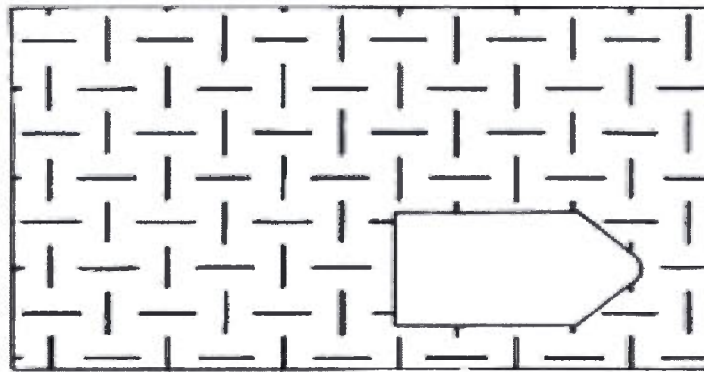
rival		métis	
doper		rural	
cater		clerc	
olive		tordu	
héret		obèse	
ténor		ovale	
<i>total r.c.:</i>		<i>total r.c.:</i>	
<i>durée:</i>		<i>durée:</i>	

C F- C

pieux		preux	
rance		tiers	
niais		jaune	
chiot		rieux	
chaux		hégue	
jupte		brève	
<i>total r.c.:</i>		<i>total r.c.:</i>	
<i>durée:</i>		<i>durée:</i>	

ANNEXE F

EXTRAIT DU TEST D'INTELLIGENCE NON VERBALE DE RAVEN



APPENDICE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No du certificat : S-703443

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

Protocole de recherche

Chercheur(e) principal(e) : Anila Fejzo

Unité de rattachement : Département de didactique des langues

Équipe de recherche:

Étudiant(s) de 1^{er} cycle ou de cycles supérieurs : Rachel Germain-Paquet (baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement du primaire); Rahima Salah (maîtrise en didactique des langues); Catherine Angers (deuxième cycle en didactique des langues)

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : Rihab Saidane (Maîtrise en didactique des langues)

Titre du protocole de recherche : *Effets d'une intervention en conscience morphologique sur la production des mots écrits chez des élèves francophones de 4^{ème} année du primaire*

Organisme de financement (le cas échéant): FROSC (2014-2017)

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel que soumis au CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité¹.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 20 juin 2015. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le : 20 mai 2015 : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comitee-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html>

20 juin 2014

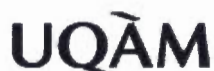
Maria Nengeh Mensah
Professeure
Présidente

Date d'émission initiale du certificat

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

APPENDICE B

LETTRE D'AUTORISATION PARENTALE



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Chers parents,

Je suis professeure à l'UQAM et je mène une recherche afin de trouver des pistes qui permettent d'améliorer la compétence à lire et à écrire chez les enfants du groupe d'âge de votre enfant. Le comité institutionnel de l'éthique de recherche avec les êtres humains de l'UQAM a approuvé ce projet. La commission scolaire, la direction de l'école et l'enseignante de votre enfant ont également donné leur accord pour participer au projet. Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à faire des activités reliées à la lecture et à l'écriture. La période d'activités aura lieu au début de la prochaine rentrée scolaire. Toutes les activités seront réalisées dans le local de classe de votre enfant. Au début et à la fin du programme, un membre de l'équipe de recherche administrera des tests à toute la classe. Il effectuera des tests individuels et une courte entrevue avec les enfants. Les tests portent sur la lecture et l'écriture et ils ressemblent aux tests que votre enfant fait d'habitude dans ses cours de français. L'entrevue (10 min) a pour but de comprendre les stratégies qu'il utilise quand il écrit. L'entrevue et les tests individuels se dérouleront dans un local de son école. Les tests et les entrevues ne seront pas utilisés pour déterminer son rendement scolaire.

Bien que les activités proposées à votre enfant soient similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Il est entendu que les renseignements recueillis

auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à son enregistrement audio et au contenu de sa transcription.

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par le professeur.

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Pour des questions ou commentaires, vous pouvez me contacter en tout temps au numéro ci-dessous.

Cordialement,

Anila Fejzo, PhD,

Professeure au département de didactique des langues, UQAM

Adresse courriel : fejzo.anila@uqam.ca

Tél : 514 987 3000 # 6458

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, j'ai lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à faire les exercices proposés : OUI _____
NON _____

J'accepte que mon enfant soit enregistré (audio) lors de la lecture : OUI _____
NON _____

J'accepte que mon enfant soit rencontré pour une entrevue individuelle sur l'écriture OUI _____ NON _____

Date de naissance de l'enfant

Langue parlée à la maison : français _____ ou autre _____

L'enfant parle français depuis l'âge de _____

Mon enfant a fait toute sa scolarité en français OUI _____ NON _____
(_____ ans seulement)

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

RÉFÉRENCES

- Anderson, R. C., et Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. Dans J.T Guthrie (dir.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (p.77-125). Newark, DE: International Reading Association.
- Anglin, J. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baker, S. K., et Simmons, D. C. (1998). Vocabulary Acquisition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners. Technical Report (14), 183-217.
- Baumann, J. F., et Graves, M. F. (2010). What Is Academic Vocabulary? *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 54 (1), 4-12. Récupéré de : <http://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.1>
- Baumann, J. F., et Kameenui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction : Ode to Voltaire. Dans J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp et J. R. Squire. *Handbook of research on teaching the English language arts* (p.604-632). New York : Macmillan.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, Second Edition : Robust Vocabulary Instruction* (2e éd.). New York : The Guilford Press.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bianco, M. (2010). La compréhension des textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner? Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 230-256). Bruxelles : De Boeck.

- Boudreault P., et Cadieux A., (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsentiet L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.150-181). Montréal : ERPI.
- Bowers, P. N., et Kirby, J. R. (2010). Effects of Morphological Instruction on Vocabulary Acquisition. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 515-537.
- Brousseau, A.-M., et Nikiema, E. (2001). *Phonologie et morphologie du français*. Saint-Laurent : Fides.
- Cain, K., Oakhill, J., et Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. Récupéré de : <http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K., et Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503. Récupéré de : <http://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early achievement. Dans L. B. Feldman (dir.), *Morphological aspects of language processing* (p. 189-209). NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3), 169-190. <http://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering Morphological Processing, Vocabulary Development and Reading Comprehension. Dans R. K., Wagner, A. E., Muse, K. R., Tannenbaum (dir.), *Vocabulary Acquisition : Implications for Reading Comprehension* (p. 78-103). New York : Guilford Press.
- Casalis, S., et Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French : A Longitudinal Study. *Reading and Writing*, 12(3-4), 303-335.

- Casalis, S., Quémart, P., et Duncan, L. G. (2015). How language affects children's use of derivational morphology in visual word and pseudoword processing : evidence from a cross-language study. *Language Sciences*, 6, 452. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00452>
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. Dans *Le vocabulaire et son enseignement*. MENJVA, Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>
- Colé, P., Sprenger-Charolles, L., Joet, G., Nardy, A., Bianco, M., Herbi. H., et Megherbi, H. (2013, mars). *Morphological Knowledge and reading comprehension in 3rd to 5rd French graders*. Communication présentée au 11^e symposium international en psycholinguistique, dates à Tenerife, Espagne.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238. <http://doi.org/10.2307/3587951>
- Coyne, M. D., Kameenui, E. J., et Simmons, D. C. (2004). Vocabulary Instruction for Young Children at Risk of Experiencing Reading Difficulties. Dans J. F. Baumann et E. J. Kameenui (dir.), *Vocabulary Instruction : Research to Practice* (p. 41-58). New York: Guilford Press.
- Deacon, S. H., Kieffer, M. J., et Laroche, A. (2014). The Relation Between Morphological Awareness and Reading Comprehension : Evidence From Mediation and Longitudinal Models. *Scientific Studies of Reading*, 18 (6), 432-451. <http://doi.org/10.1080/10888438.2014.926907>
- Desrosiers, H., Ducharme, et Institut de la statistique du Québec. (2006). Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Dunn, L. T.-W., et Dunn, L. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto : Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Toronto : Psycan.
- Dunn, L. M., et Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary test-Third edition*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Elbro, C., et Ambak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46 (1), 209-240. <http://doi.org/10.1007/BF02648177>
- Fejzo, A. (2011, juin). *Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones de 2e cycle du primaire scolarisés en français* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/4486/>
- Fejzo, A., Desrochers, A., Chapleau, N., Saidane, R., et Salah, R. (2015, juin). *The contribution of morphological awareness to polymorphemic knowledge in French-speaking 4th-graders*. Communication présentée au *Twenty-Second Annual Meeting of Reading*, dates à Hawaii, USA.
- Fortin, M.-F., Taggart, M. E., Kérouac, S., et Normand, S. (1988). *Introduction à la recherche : auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Ville Mont-Royal : Décarie.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture-Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le Développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

- Graesser, A. C., Swamer, S. S., Baggett, W. B., et Sell, M. A. (1996). New models of deep comprehension. Dans B. K. Britton et A. C. Graesser (dir.), *Models of understanding text* (p. 1-32). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Graves, M. F. (2005). *The Vocabulary Book : Learning et Instruction*. New York : Newark, DE : Urbana, IL: Teachers College Press.
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children* (Vol. xxiii). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Hiebert, E. H., et Lubliner, S. (2008). The Nature, Learning, and Instruction of General Academic Vocabulary. In *What Research Has to Say About Vocabulary Instruction*. Newark : International Reading Assoc.
- Huot, H. (2005). *La morphologie : forme et sens des mots du français*. (Vol. 2). Paris : Armand Colin
- Kameenui, E. J. K., et Baumann, J. F. B. (Éd.). (2012). *Vocabulary Instruction, Second Edition : Research to Practice* (Second Edition edition). New York: The Guilford Press.
- Kamil, M. L., et Hiebert, E. (2005). Teaching and Learning Vocabulary Perspectives and Persistent Issues. Dans M. L. Kamil et E. Hiebert (dir.). *Teaching and learning vocabulary : bringing research to practice* (p. 1-23). Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Kieffer, M. J., et Box, C. D. (2013). Derivational morphological awareness, academic vocabulary, and reading comprehension in linguistically diverse sixth graders. *Learning and Individual Differences*, 24, 168-175. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.017>
- Kieffer, M. J., et Lesaux, N. K. (2010). Knowledge of words, knowledge about words : Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing*, 25(2), 347-373. <http://doi.org/10.1007/s11145-010-9272-9>

- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. Dans R. B. Ruddell et N. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth Edition* (p. 1270-1328). Newark : DE : International Reading Association.
- Kirk, C., et Gillon, G. T. (2009). Integrated Morphological Awareness Intervention as a Tool for Improving Literacy. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(3), 341. [http://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0009\)](http://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0009))
- Kuo, L., et Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read : A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41 (3), 161-180. http://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Labrecque, M., Chuy, M., Brochu, P., et Houme, K. (2011). *PIRLS 2011 Le contexte au Canada : Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Mcbride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J.-R., Shu, H., Fletcher, P., Stokes, S. F.,... Leung, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, 29 (03), 437-462. <http://doi.org/10.1017/S014271640808020X>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2013-2014). *Indices de défavorisation par école*. Québec. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf
- Mousty, P., Alegria Iscoa, J., Content, A., Morais, J., Grégoire, J., et Piérart, B. (1997). BELEC-Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles : analyse conjointe des habiletés linguistiques et métalinguistiques (traduction portugaise). Récupéré de : <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/75832>

- Nagy, W., et Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nagy, W., Anderson, R. C., Schommer, M., Scott, J. A., et Stallman, A. C. (1989). Morphological Families in the Internal Lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 262. <http://doi.org/10.2307/747770>
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., et Vermeulen, K. (2003). Relationship of Morphology and Other Language Skills to Literacy Skills in At-Risk Second-Grade Readers and At-Risk Fourth-Grade Writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-742. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.730>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., et Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <http://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Nagy, W. E., et Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (Vol. 3 p. 269-284). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., et Anderson, R. C. (1985). Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253. <http://doi.org/10.2307/747758>
- Nagy, W., et Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <http://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants de quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle, dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Pany, D., Jenkins, J. R., et Schreck, J. (1982). Vocabulary Instruction: Effects on Word Knowledge and Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 202-215. <http://doi.org/10.2307/1510288>
- Parent, V., Loranger, M., et Sirois, K. (2007). Rendement en lecture et vitesse du traitement de l'information chez les enfants de 6 à 8 ans. (French). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39 (1), 60-72. <http://doi.org/10.1037/cjbs2007005>
- Paribakht, S., et Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. Dans J. Coady et T. Huckin (dir.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (p. 174-219). Cambridge : University Press.
- Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école, Éduscol, 1-4. Récupéré de : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf
- Qian, D. D. (1999). Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-307.
- Raven, J. (2002). The Raven's Progressive Matrices : Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48.
- Reichle, E. D., et Perfetti, C. A. (2003). Morphology in Word Identification : A Word-Experience Model that Accounts for Morpheme Frequency Effects. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 219-237. http://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_2
- Rey, V., et Sabatier, C. (2007). Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question. *Glossa*, 100, 22-35.

- Robert P., Rey A., et Rey-Debove J. (2011). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54 (2), 76-86. <http://doi.org/10.1037/h0087331>
- Shen, Z. (2009). The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in EFL Reading Performance. *Asian Social Science*, 4(12). <http://doi.org/10.5539/ass.v4n12p135>
- Snow, C. E. (1991). The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10. <http://doi.org/10.1080/02568549109594817>
- Snowling, M. J., et Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47 (1), 27-34. <http://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Sparks, E., et Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36(02), 299-321. <http://doi.org/10.1017/S0142716413000246>
- Stahl, S. A. (2005). Four Problems With Teaching Word Meanings. Dans E. H. Hiebert and M. L. Kamil (dir.), *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice* (1ère éd., p. 95-114). Mahwah, N.J: Routledge.
- Statistique Canada. (2007). *Lire favorise la réussite scolaire*. [Fichier de données]. Récupéré le 14 octobre 2014 de http://www41.statcan.gc.ca/2007/1821/ceb1821_001-fra.htm
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., et Wagner, R. K. (2006). Relationships between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade

- Children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
http://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3
- Townsend, D. (2009). Building Academic Vocabulary in After-School Settings: Games for Growth With Middle School English-Language Learners. *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 53 (3), 242-251.
<http://doi.org/10.1598/JAAL.53.3.5>
- Tyler, A., et Nagy, W. (1990). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667.
[http://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](http://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Vadasy, P. F., et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary Instruction for Struggling Students*. New York: Guilford Press.
- Van Den Broek, P., Young, M., et Tzeng, Y. (1999). The landscape Model of Reading : Inferences and the Online Construction of Memory Representation. Dans H., van Oostendorp et S. R. Goldman (dir.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (p. 71-98). Mahway : NJ : Erlbaum Associates.
- Verhoeven, P., et Perfetti, C. (2008). Advances in text Comprehension: Model, Process and Development. *Wiley Interscience*, (22), 293-301.
- Wagner, R. K., Muse, A. E., et Tannenbaum, K. R. (2007). Promising Avenues for Better Understanding Implications of Vocabulary Development for Reading Comprehension. Dans R. K., Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum, *Vocabulary acquisition : implications for reading comprehension* (Vol. 301, p. 276-291). New York: Guilford Press.
- Wagner, R. K., et Phythian-Sence, C. (2007). Vocabulary acquisition : A Primer. Dans R. K., Wagner, A. E. Muse et K. R. Tannenbaum, *Vocabulary acquisition : implications for reading comprehension* (Vol. 301, p. 1-14). New York : Guilford Press.